

Ruotsinkielisten luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointi

Viitekehyksenä Student Well-being Model

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Erika Tanner

Ohjaaja: Leena Krokfors



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Erika Tanner		
Työn nimi - Arbetets titel Ruotsinkielisten luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointi. Viitekehyksenä Student Well-being Model		
Title The well-being of Swedish-speaking elementary school teacher training program students through the lense of the Student Well-being Model		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors	Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 s + 7 liite s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Opiskelijoiden hyvinvoinnista ollaan viime aikoina oltu yhä kiinnostuneempia ja huolestuneempia. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) mukaan joka kolmas korkeakouluopiskelija kärsii mielenterveysongelmista. Ruotsinkielinen luokanopettajakoulutus on perustettu Helsinkiin vuonna 2016, mutta siitä ei vielä ole tutkimustietoa vielä saatavilla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata ruotsinkielisten luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointia Soutterin ym. (2014) kehittämän opiskeluhuvinvointimallin (student well-being model) avulla. Soutterin opiskeluhuvinvointimallissa hyvinvointi on jaettu seitsemään ulottuvuuteen: omistaminen, oleminen, liittyminen, ajattelevinen, tunteminen, toimiminen ja pyrkiminen.</p> <p>Keräsin aineiston laadullisen asennetutkimuksen menetelmin. Toteutin tutkimuksen verkko-kyselynä huhtikuussa 2019. Kysely lähetettiin sähköpostitse kaikille koulutuksen 120 opiskelijalle. Kyselyyn vastasi onnistuneesti 20 opiskelijaa. Analysoin aineiston teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat voivat pääosin erittäin hyvin. Tulosten mukaan opiskelijoiden hyvinvointi on kiitettävää Omistamisen, Liittyminen, Tuntemisen ja Pyrkimisen ulottuvuuksilla. Opetukseen, opettajiin ja oppimisympäristöihin oltiin tyytyväisiä. Opiskelijat kokivat yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä saavansa arvostusta opettajilta ja muilta opiskelijoilta. Enimmäkseen opinnoissa koettiin positiivisia tunteita ja pyrittiin tavoitteita kohti. Oleminen, Ajattelevinen ja Toimiminen olivat heikoimmat hyvinvoinnin ulottuvuudet, mutta nekin olivat enemmän positiivisia kuin negatiivisia. Olennaisimmat tekijät, jotka vaikuttivat hyvinvointiin negatiivisesti, olivat stressi ja ajanpuute.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Opiskeluhuvinvointi, hyvinvointimalli, luokanopettajakoulutus		
Keywords Student well-being, student well-being model, teacher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Erika Tanner		
Työn nimi - Arbetets titel Ruotsinkielisten luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointi. Viitekehyksenä Student Well-being Model		
Title The well-being of Swedish-speaking elementary school teacher training program students through the lense of the Student Well-being Model		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors	Aika - Datum - Month and year September 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 pp. + 7 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Recently there has been a growing interest and concern in students' well-being. According to the study "Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus" (2016), one third of university-level students suffer from mental health problems. The Swedish-speaking elementary school teacher training program was founded in Helsinki in 2016, but yet there is no research data available. The purpose of this research is to describe the well-being of Swedish-speaking elementary school teacher students using the student well-being model developed by Souter et al. (2014). In this model well-being is divided into seven domains: having, being, relating, thinking, feeling, functioning and striving.</p> <p>I gathered my research material with a qualitative attitude research method, developed in Helsinki University by Vesala & Rantanen (2007). I conducted the research as an online survey in April 2019. The survey was sent via email to all 120 students in the teacher training program. The survey was successfully completed by 20 students. I analyzed the research material with a theory-based content analysis.</p> <p>The well-being of the students who participated in my study is essentially very good. The domains of Having, Relating, Feeling and Striving were especially positive. The students were satisfied with the teachers, the learning environment and the teaching. Students felt appreciated by teachers and other students and they felt social cohesion. Mainly positive emotions were felt in the studies and students strove towards goals. Being, Thinking and Functioning were the weakest domains, but still more positive than negative. The principal factors that had a negative effect on well-being were stress and lack of time.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Opiskeluhyvinvointi, hyvinvointimalli, luokanopettajakoulutus		
Keywords Student well-being, student well-being model, teacher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KLU:N MUODOSTUMINEN JA TOIMINTA-AJATUS	3
2.1	KLU:n konteksti	3
2.2	KLU:n tavoitteet	3
3	HYVINVOINTI KORKEAKOULUISSA	5
3.1	Hyvinvoinnin määritelmää	5
3.2	Aikaisempien hyvinvointitutkimusten esittelyä	6
3.3	Student well-being model (SWBM) tutkimuksen viitekehyksenä	7
3.3.1	Hyvinvoinnin määritelmä SWBM:n mukaan	8
3.3.2	SWBM- malli.....	9
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
5.1	Aineistonkeruumenetelmänä laadullinen asennetutkimus.....	18
5.2	Väitteiden muodostaminen ja aineiston hankinta	19
5.3	Aineiston analyysi	22
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	26
6.1	KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin edellytykset	26
6.2	KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemukset	32
6.3	KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin toimintatavat.....	36
6.4	Yhteenvedo tuloksista.....	40
7	LUOTETTAVUUS.....	42
8	POHDINTAA	44
	LÄHTEET	48
	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Soutterin (2014) hyvinvointi-indikaattorien tiivistäminen	19
Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä	25
Taulukko 3. Opiskelun ja psyykkisen hyvinvoinnin yhteytys	27

KUVIOT

Kuvio 1. Student well-being malli	10
Kuvio 2. Esimerkki aineiston luokittelusta	23
Kuvio 3. Esimerkki vastauksen pilkkomisesta	23

1 Johdanto

Ruotsinkielinen luokanopettajakoulutus perustettiin Helsinkiin vuonna 2016 Helsingin Yliopiston toimesta. Koulutus perustettiin vastaamaan suurta pulaa ruotsinkielisiä luokanopettajia Etelä-Suomessa (Fagerholm, 2019). Aikaisemmin luokanopettajaksi pystyi opiskelemaan ruotsinkielellä ainoastaan Vaasassa Åbo Akademin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Alun perin uusi koulutus oli tarkoitus järjestää yhdessä Åbo Akademin kanssa, mutta lopulta Helsingin Yliopisto päätti järjestää koulutuksen itsenäisesti (Soulander & Övergaard, 2015). Kun Helsingin Yliopisto pani koulutuksen aluilleen, oli paljon keskustelua siitä, että suomenruotsalaisia on liian vähän kahteen opettajankoulutusta antavaan yksikköön Suomessa. Nyt Helsingin Yliopisto kuitenkin korostaa, että koulutus on tullut jäädäkseen. (Fagerholm, 2019.) Tutkimuksessani käytän tästä koulutuksesta lyhennettä KLU (Klasslärarutbildning).

Halusin tutkia tätä uutta koulutusohjelmaa, sillä vaikka se on toiminut jo kolmen vuoden ajan, siitä löytyy hyvin vähän tietoa. Haku Helsingin Yliopiston kirjaston hakukoneesta Helka tuottaa haulla “klasslärarutbildning” 0 hakutulosta. Tutkimuksia koulutuksesta ei ole vielä tehty tai niitä ei ole vielä julkaistu.

Luokanopettajakoulutuksen perustaminen Helsinkiin on monille merkittävää koulutukseen hakeutumisen kannalta. Jo ensimmäisenä vuonna neljääkymmentä opiskelupaikkaa haki yli 180 hakijaa (Fagerholm, 2019). Simona Savin-Gardberg aloitti opinnot ensimmäisenä vuonna, ja hän kertoi Helsingin Yliopiston haastattelussa uuden koulutusohjelman “olleen onnenpotku”. Hän oli työskennellyt useana vuotena epäpätevänä luokanopettajana, mutta ei pitänyt perheellisenä muuttoa Vaasaan mahdollisena. (Schoultz, 2016.) Penttilän, Lairioin & Penttisen (2007, 21) mukaan perhe ja harrastukset suuntaavatkin usein opiskelupaikan valintaa. Uusi mahdollisuus opiskella omalla äidinkielellä, muuttamatta kauas pois kotoa, sai minut tutkielman tekijänä kiinnostumaan hyvinvointinäkökulmasta.

Opiskelijoiden hyvinvointi on noussut kiinnostuksen kohteeksi vasta viime vuosikymmeninä. Systemaattinen yliopisto-opiskelijoiden terveydentilan kartoittaminen aloitettiin 2000-luvun alussa Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön aloitteesta (YTHS, 2019).

Vuoden 2016 terveystutkimuksessa todettiin, että diagnosoitu masennus ja ahdistuneisuushäiriöt ovat kolminkertaistuneet opiskelijoilla 2000-luvun alusta (Kunttu, Pesonen & Saari, 2016). Heinäkuussa 2019 Suomen ylioppilaskuntien liiton kannanotto opiskelijoiden mahdollisuuksista lepoon herätti runsaasti keskustelua (ks. esim. SYL, 2019, Andersson, 2019). Opetusministeri Li Andersson kertookin Helsingin Sanomille, että uusi hallitus on lisäämässä 29 miljoonaa euroa opiskelija- ja oppilashuoltoon (Andersson, 2019). Sanna Väisänen väitöskirja julkaistiin tämän tutkielman jo ollessa valmis. Väisänen on väitöskirjassaan tutkinut opettajaopiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Hänen mukaansa opiskeluhyvinvointiin tulisi kiinnittää huomiota, sillä opintojen aikana voidaan luoda perusta tulevalle työhyvinvoinnille. (Väisänen, 2019, 8). Opettajien jakamisesta ja hyvinvoinnista on mediassa puhuttu jopa vielä enemmän kuin opiskelijoiden hyvinvoinnista. Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden hyvinvointi on erittäin ajankohtainen ja tärkeä aihe.

Korkeakouluopiskelijoiden terveydenhuoltolakia on uudistettu vuonna 2019. Uudistuksen tavoitteena on opiskeluterveydenhuollon laadun ja saatavuuden parantaminen yhdenvertaisesti kaikille korkeakouluopiskelijoille. Jatkossa opiskeluterveydenhuollon järjestää Kansaneläkelaitos KELA. (Opiskeluterveydenhuoltolaki 695/2019.) Uudistus on tehty sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen, SOTE:n yhteydessä, ja laki annettiin toukokuussa 2019 SOTE uudistuksen kaatumisesta huolimatta. Mitä kaikkea muuta terveydenhuollolle tapahtuu, jää nähtäväksi.

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, minkälaista KLU-opiskelijoiden opiskeluaikainen hyvinvointi on. Tutkin hyvinvointia Soutterin, O'Steenin ja Gilmoren (2014) kehittämän opiskeluhyvinvointimallin, student well-being model (SWBM) pohjalta. SWBM-mallissa hyvinvointi on jaettu seitsemään ulottuvuuteen: omistaminen, oleminen, liittyminen, ajatteleminen, tunteminen, toimiminen ja pyrkiminen. Tutkimalla opiskelijoiden hyvinvointia, saan samalla tietoa koulutuksen toimivuudesta.

2 KLU:n muodostuminen ja toiminta-ajatus

Tässä luvussa esittelen lyhyesti miten KLU on muodostunut ja mitkä ovat koulutuksen tavoitteet.

2.1 KLU:n konteksti

Suomessa tutkimuspainotteinen akateeminen luokanopettajakoulutus on toiminut jo 40 vuotta. Maisteritasoinen koulutus on hyvin poikkeava muiden maiden opettajankoulutuksiin verrattuna. Tutkimusperustaisella koulutuksella on neljä erityispiirrettä: 1. tutkintovaatimukset perustuvat kasvatustieteen systematiikkaan 2. opetus perustuu tutkimukseen, 3. opiskelijat oppivat akateemisen tutkimisen taitoja ja 4. opetuksen harjoittelu perustuu tutkimukseen ja se järjestetään siten, että opiskelijat harjoittelevat argumentaatiota, päätöksentekoa ja pedagogisten ongelmien tutkimista ja ratkaisemista. (Toom, Kynäslahti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen, 2010, 331-333).

Vuosina 2015-2017 Helsingin Yliopistossa toteutettiin iso koulutusuudistus nimeltään Iso pyörä. Laitosrakenteista luovuttiin ja siirryttiin tiedekuntapohjaiseen toimintamalliin. Tiedekuntapohjaisessa mallissa koulutus järjestetään usean tieteenalan yhteistyössä, jotta liikkuvuus yliopiston sisällä ja korkeakoulujen välillä kansallisesti ja kansainvälisesti helpottuu. Iso pyörä -uudistuksessa yhtenä pääpainona oli myös digitaalisten oppimisympäristöjen luominen ja niiden tukeminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 17; Helsingin yliopisto sopimus 2017-2020, 2018)

2.2 KLU:n tavoitteet

Helsingin Yliopisto perusti uuden ruotsinkielisen koulutusohjelman luokanopettajille samaan aikaan kuin Iso pyörä -koulutusuudistus toteutettiin. Koulutusohjelma perustettiin vastaamaan suureen pulaan ruotsinkielisistä luokanopettajista Etelä-Suomessa (Fagerholm, 2019.) Aikaisemmin vastaava koulutus on ollut vain Vaasassa Åbo Akademin järjestämänä.

Tutkintovaatimukset ovat samat suomen- ja ruotsinkielisillä luokanopettajaopiskelijoilla, mutta KLU:lla on erityinen profiili. KLU painottaa koko koulutuksen aikana monikielisyyttä, monimuotoisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta (flerspråkighet, mångfald, social rättvisa). Koulutuksessa painotetaan, miten kieli vaikuttaa kaikkeen oppimiseen koulussa. Monikielisyyden korostamisella Helsingin Yliopisto haluaa luoda tuleville opettajille hyvät valmiudet työskennellä tulevaisuudessa entistä kulttuurisesti ja kielellisesti heterogeenisemmissä kouluissa. Koulutuksessa pyritään siihen, että opiskelijat ymmärtävät, miten oppilaiden monimuotoisuus rakentuu heidän sosiaalisesta, uskonnollisesta ja kielellisestä taustasta. Ymmärtämisen lisäksi oppilaille tarjotaan tietoa ja taitoa työskennellä yhdenvertaisesti ja sosiaalisesti oikeudenmukaisella tavalla. (Helsingin Universitet, 2019.) KLU:n profiili näyttää olevan selvästi opiskelijoiden tiedossa, sillä vaikka en siitä erikseen tutkimuksessani kysynyt, se tuli esiin aineistossani useampaan kertaan.

(Opiskelija 19;) Mycket prat om till exempel hur skolan håller på att bli mer mångkulturell och flerspråkig, hur det finns socioekonomiska skillnader, vad som står i läroplanen eller hur digitaliseringen ändrar skolan.

(Paljon puhetta esimerkiksi siitä, kuinka koulu on kehittymässä entistä monikulttuurisemmaksi ja monikielisemmäksi, siitä, että on sosioekonomisia eroja, mitä opetussuunnitelmassa lukee tai kuinka digitalisointi muuttaa koulua.)

(Opiskelija 6;) Det finns mycket innehåll som jag gärna hade haft mer av, som t.ex. elevers inlärningsvärigheter, konkreta undervisningsmetoder, eller lärares handling i krissituationer (t.ex. hot, våld). Flerspråkighet och social rättvisa har vi traggat i genom alldeles tillräckligt.

(On paljon sisältöjä joita mielellään olisin halunnut enemmän, kuten esim. oppilaiden oppimisvaikeudet, konkreettiset opetusmenetelmät, tai opettajan toimiminen kriisitilanteissa (esim. uhkaus, väkivalta). Monikielisyyttä ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta olemme käsitelleet aivan tarpeeksi.)

3 Hyvinvointi korkeakouluissa

Peruskoulun oppilaille ja lukion ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille on lailla määrätty oikeus opiskelijahuoltoon. Opiskelijahuollolla tarkoitetaan opiskelijan oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013, 3 §). Valtion nuorisoneuvoston mukaan oppilas- ja opiskelijahuolto on tärkeässä asemassa nuorten mielenterveyden edistämisessä, ja siihen tulee panostaa kaikilla koulutusasteilla (Kemppi & Tuure, 2018). Korkeakouluopiskelijoilla on laissa määrätty oikeus opiskeluterveydenhuoltoon (Opiskeluterveydenhuoltolaki 695/2019). Vuonna 2019 on tehty lakiuudistus, joka tulee voimaan 2021. Uudistuksen myötä Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö YTHS tuottaa myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveydenhuoltopalvelut ja ne järjestäisi kansaneläkelaitos KELA (Opiskeluterveydenhuoltolaki 695/2019, 8§). Uudistuksen tavoitteena on opiskeluterveydenhuollon laadun ja saatavuuden parantaminen yhdenvertaisesti kaikille korkeakouluopiskelijoille. Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista ollaan selvästi huolestuneita. Tässä luvussa esittelen yleisesti hyvinvointitutkimuksen kenttää, jotta voisin kartoittaa tarvetta omalle tutkimukselleni. Alaluvussa 3.3 esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, student well-being model, SWBM, -mallin.

3.1 Hyvinvoinnin määritelmää

Maailman terveysjärjestö WHO määrittelee terveyden ”täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi” (Ottawa Charter viitattu lähteessä Pietilä, 2010). Määritelmää on kuitenkin kritisoitu, sillä tällaista täydellistä tilaa on kenenkään mahdollonta saavuttaa (Huttunen, 2018). Eriksson & Lindström (2008) määrittelevät terveydeksi ihmisen oman kokemuksen terveydestä (Eriksson & Lindström, 2008). Ihmisellä voi olla vakavia fyysisiä vammoja, mutta voi silti kokea itsensä terveeksi. Terveyden kokemiseen vaikuttavat ihmisen asenteet ja arvot sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Terveys on siis hyvin suhteellista. (Huttunen, 2018.) Suhteellisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että heikentynyt näkö ei välttämättä vaikuttaisi toimistotyöntekijän elämään, kun taas lentokapteenille se merkitsisi uran päättymistä.

Terveyttä ja hyvinvointia voidaan pitää osittain päällekkäisinä käsitteinä. Edellä viittaamastani WHO:n terveyden määritelmästä saa käsityksen, että kyse on samasta asias-

ta. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen THL:n (2019) mukaan hyvinvointiin kuuluu terveys, materiaallinen hyvinvointi ja koettu hyvinvointi. Hyvinvoinnin voidaan ajatella olevan laajempi käsite, sillä yksilöllisen hyvinvoinnin lisäksi sillä voidaan viitata yhteisötason hyvinvointiin (THL, 2019).

3.2 Aikaisempien hyvinvointitutkimusten esittelyä

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus KOTT

Systemaattinen yliopisto-opiskelijoiden terveydentilan kartoittaminen aloitettiin 2000-luvun alussa Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön aloitteesta (YTHS, 2019). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus on kartoittanut opiskelijoiden hyvinvointia neljän vuoden välein vuodesta 2000 lähtien. Tutkimuksessa kartoitetaan opiskelijoiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveydentilaa, terveyskäyttäytymistä sekä näihin liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen tietoa on etenkin käytetty opiskelijaterveydenhuollon kehittämisessä ja ohjeistuksessa. (Kunttu, Pesonen & Saari, 2016.)

Opiskelijabarometri

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, Otus, toteutti keväällä 2019 neljännen kerran korkeakouluopiskelijoille tarkoitetun valtakunnallisen opiskelijabarometri tiedonkeruun. Opiskelijabarometrissa on vuosittain vaihtuvia teemoja, mutta pääaiheina ovat opiskelijoiden näkemykset “opintojen etenemisestä ja opiskelukyvystä, hyvinvoinnista, toimeentulosta ja asumisesta sekä työelämästä ja tulevaisuudesta”. Tutkimus tehdään sähköisellä kyselylomakkeella ja sen tietoja käytetään erilaisten hyvinvointitutkimusten tekemiseksi. (Otus, 2019.)

HYYn hyvinvointikysely

Maaliskuussa 2019 Helsingin yliopiston ylioppilaskunta (HYY) ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) järjestivät uuden hyvinvointikyselyn. Kyselyssä kerättiin tietoa terveystalouden käytöstä, liikunnan harrastamisesta, fyysisestä kuormituksesta opinnoissa, alkoholin käytön paineesta, ISO-pyörä uudistuksesta, rahan riittämisestä,

elämänhallinnasta ja ryhmäytymisen kokemuksesta. (HYY, 2019). HYY ja YTHS kovat tarvetta uudelle kyselylle, sillä kyselystä saatavaa tietoa ei heidän mukaansa löydy muista lähteistä.

Muita tutkimuksia

KOTTin, Opiskelijabarometrin ja HYYn hyvinvointikyselyn lisäksi tietoa opiskelijoilta kerätään esimerkiksi Eurostudent tutkimuksen ja kandipalautteen avulla. Eurostudent on kansainvälinen opiskelijatutkimus, jossa kerätään tietoa opiskelijoiden elinoloista, liikkumisesta ja toimeentulosta yli 30 maasta. Kandipalaute-kysely lähetetään kaikille kandidaatintutkinnon suorittaneille. Kyselyssä selvitetään opiskelijoiden tyytyväisyyttä yliopistoonsa sekä kokemuksia opinnoista. (Vieno & Villa, 2017.)

HYY:n ja YTHS:n tarve uudelle hyvinvointikyselylle kertoo siitä, ettei opiskelijoiden hyvinvoinnista ole saatavilla riittävästi tietoa, edellä mainituista tutkimuksista huolimatta. HYYn kyselyssä kerättiin tietoa tiedekunnittain eli eriteltyä tietoa KLU:sta ei saada/ole saatavilla. Tästä syystä KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin tutkiminen on hyvin perusteltua.

3.3 Student well-being model (SWBM) tutkimuksen viitekehyksenä

Hyvinvointimalleja on useita erilaisia, kuten PERMA- malli (Seligman, 2011), koherensstin tunteen näkökulma (esim. Honkinen, 2009), kouluhyvinvointimalli (Konu & Rimpelä, 2002) ja psykologisen hyvinvoinnin malli (Ryff 1989). Soutter, O'Steen ja Gilmore (2014) on kehittänyt opiskelijahyvinvointimallin SWBM (Student well-being model) kattavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Siinä on lisäksi käytetty empiiristä havainnointia sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluja Uudessa-Seelannissa. Sen pohjalta on Erik Allardtin (1989) hyvinvointiteoria, jota myös esim. Konu ja Rimpelä (2002) ovat käyttäneet kouluhyvinvointimallissaan. Kuten Konun ja Rimpelän malli, useat hyvinvointimallit ovat suunnitellut ala- ja tai yläkouluikäisille oppilaille. Soutterin ym. SWBM-malli on suunniteltu toisen asteen koulutuksessa olevien nuorten hyvinvoinnin tarkastelun viitekehykseksi, mutta on Korhosen & Toomin (2017) mukaan sovelletta-

vissa myös korkeakouluopiskelijoille. Ikäryhmän soveltuvuuden ja laajan teoriapohjan vuoksi SWBM-malli sopi parhaiten tutkimukseni viitekehykseen.

3.3.1 Hyvinvoinnin määritelmä SWBM:n mukaan

SWBM-malli perustuu Soutterin ym. (2011) tekemään laajaan katsaukseen hyvinvointikirjallisuudesta. Katsauksessa hyvinvointia on tarkasteltu ekonominen, sosiologian, psykologian ja terveydenhuollon alalta. Soutter ym. (2014) ovat koonneet yhteen hyvinvoinnin käsitteet sekä niiden objektiiviset ja subjektiiviset mittaustavat näiltä aloilta (ks. liite 3). Soutter ym. totesivat katsauksessa, että hyvinvointi (well-being) on laaja ja moniulotteinen käsite. Hyvinvoinnin moniulotteisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hyvinvoinnista käytetään monia eri termejä ja sen mittaamiseen on lukuisia eri tapoja. Englanniksi vastaavia käsitteitä on esimerkiksi happiness (onnellisuus), life satisfaction (tyytyväisyys elämään) ja quality of life (elämänlaatu). Soutter ym. korostavat, että hyvinvointi on lisäksi hyvin yksilöllinen käsite, ja siihen kuuluu sekä subjektiivinen ja objektiivinen ulottuvuus. (Soutter ym., 2011; Soutter ym., 2014, 501-502)

Kirjallisuudessa esiintyneiden yhteisten teemojen perusteella Soutter ym. (2014) muodostivat SWBM-mallin seitsemän ulottuvuutta: Having, Being, Relating, Feeling, Thinking, Functioning ja Striving. Minun tutkielmassani olen suomentanut ulottuvuudet: Omistaminen, Oleminen, Liittyminen, Tunteminen, Ajattelevinen, Toimiminen ja Pyrkiminen.

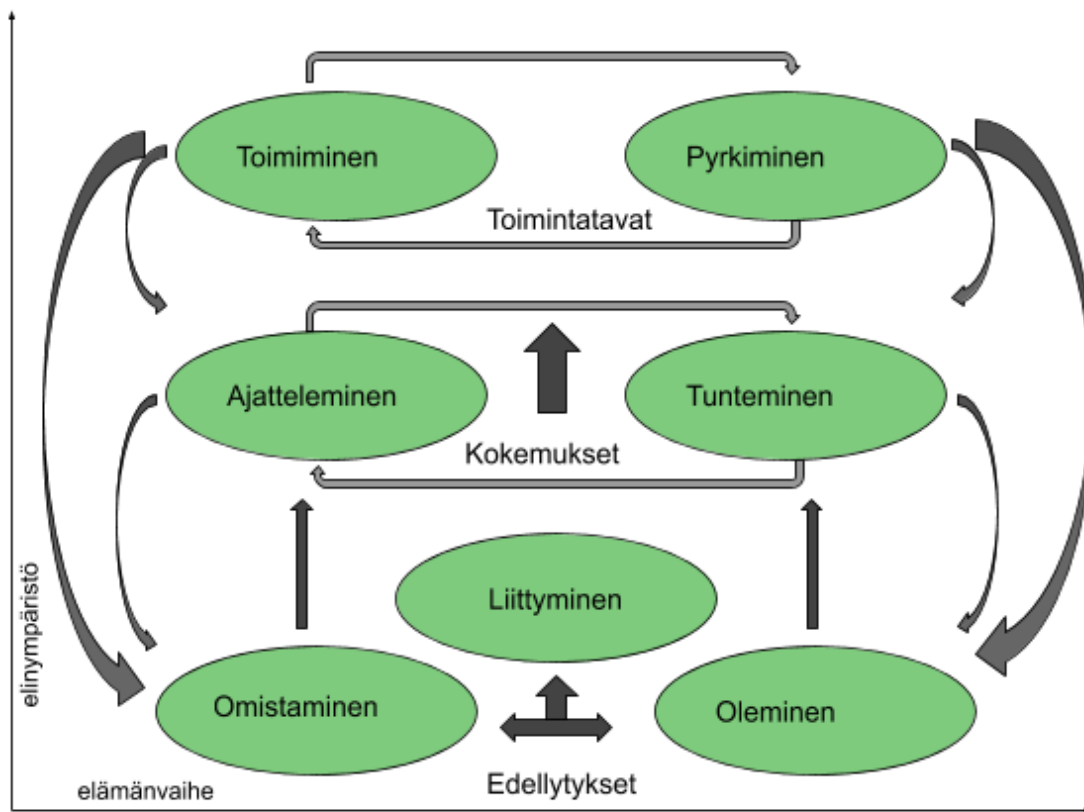
Yksi Soutterin ym. (2014) mallin taustalla olevista teorioista on Eric Allardtin teoria sosiologisesta hyvinvoinnista, jonka mukaan myös esim. Konu & Rimpelä (2002) ovat rakentaneet kouluhyvinvointimallinsa. Allardtin (1989, 3-4) mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihminen voi tyydyttää perustarpeensa. Perustarpeet Allardt jakaa kolmeen kategoriaan: omistamiseen (having), rakastamiseen (loving) ja olemiseen (being). Havingilla hän tarkoittaa materiaalisia olosuhteita ja persoonattomia tarpeita, kuten ravinto ja elinympäristö. Lovingilla Allardt tarkoittaa tarvetta kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sosiaalisten identiteettien muodostamista. Beingillä hän tarkoittaa tarvetta integroitua yhteiskuntaan. (Allardt, 1989, 3-7.) Allardtin having, loving ja being ovat hyvin samankaltaisia kuin Soutterin ym. (2014) Omistaminen (having), Oleminen (being) ja Liitty-

minen (relating). Seuraavassa alaluvussa tarkastelen Soutterin hyvinvointimallia ja sen kaikkia ulottuvuuksia yksityiskohtaisemmin.

3.3.2 SWBM- malli

SWBM-mallin hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat tärkeitä yhdessä, mutta myös erikseen. Ulottuvuudet voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: Edellytykset, Kokemukset ja Toimintatavat (Assets, Appraisals, Actions). Omistaminen, Oleminen ja Liittyminen ovat hyvinvointiin liittyviä olosuhteita ja ehtoja, ja kuuluvat edellytykset kategoriaan. Tunteminen ja ajatteleva kuuluvat Kokemukset kategoriaan. Nämä ovat kognitiivisia ja affektiivisia tulkintoja siitä, miksi Omistaminen, Oleminen ja Liittyminen ovat tärkeitä hyvinvoinnille. Toimintatavat- kategoriaan kuuluu Toimiminen ja Pyrkiminen. Nämä liittyvät motivaatioon ja toimintoihin, jotka vaikuttavat määrätietoiseen pyrkimykseen toteuttaa hyvinvoinnin edellytyksiä. (Soutter ym., 2014, 499-501.)

Ulottuvuuksiin liittyy myös konteksti, jossa hyvinvointi koetaan. Kutsun tätä elinympäristöksi (lifespace). Se voi olla esimerkiksi luokkahuone, koulu, perhe, tai yhteisö ja luonnollinen tai rakennettu ympäristö. Elinympäristön lisäksi elämänvaihe (lifespan) vaikuttaa hyvinvointiin. Eri elämänvaiheissa tietyt alueet voivat olla korostuneempia kuin toiset. (Soutter ym., 2014, 502.) Nuolet SWBM-mallissa (ks. kuvio 1 alla) tarkoittavat tätä jatkuvaa muutosta ja kehitystä. Nykyisyys vaikuttaa tulevaisuuteen, mutta tulevaisuus vaikuttaa myös nykyisyyteen.



Kuvio 1. SWBM-malli Soutteiria ym. (2014) mukaillen. (Soutter ym., 2014, 503; Parrot, 2002; Roeser & Galloway, 2002).

Hyvinvoinnin edellytykset

Omistamisen ulottuvuus ei anna ulottuvuudesta yhtä kattavaa kuvaa suomeksi kuin englanniksi. Saaminen voisi myös olla hyvä suomennos, mutta olen käyttänyt samaa suomennosta kuin Korhonen & Toom (2017). Englanninkielinen termi “having” antaa kattavamman kuvan koko ulottuvuudesta. Ulottuvuuteen kuuluu käytössä olevat resurssit ja materiaaliset olosuhteet, kuten kirjat ja tietokoneet (Soutter ym., 2014, 504). Siihen kuuluu myös aineettomat tiedot ja taidot. Aineeton taito voi olla esimerkiksi vuosien harjoittelun avulla saavutettu kirjoitustaito. Lisäksi Omistamiseen kuuluu turvallinen ja miellyttävä opiskeluympäristö ja kohtuuhintaisten palveluiden saatavuus (Soutter ym., 2014, 504.) Oman tutkimuksen kontekstissa palveluilla tarkoitetaan esimerkiksi Yliopilaiden terveydenhoitosäätiötä (YTHS), Yliopistoruokailua (UniCafe), Helsingin seudun opiskelija-asuntosäätiötä (Hoas) ja Kansaneläkelaitosta (KELA). Opiskeluympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista opiskeluympäristöä. Digitaaliset oppimisympäristöt ovat viime vuosina yleistyneet, mutta Soutter ym. (2014) korostavat omistamisen hyvinvointi-indikaattoreissa fyysisen oppilaitoksen laatua, turvallisuutta ja

fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden täyttymistä. Ahrion (2012, 289 mukaan) ajatellaan, että miellyttävä opiskeluympäristö yliopistolla yhdessä laadukkaan tutkinnon kanssa johtaa siihen, että opiskelijat jäävät automaattisesti suorittamaan tutkintonsa loppuun.

Olemisen ulottuvuus on nimenä kuvaavampi. Oma henkilökohtainen käsitys itsestä, eli minäkäsitys, on sen keskiössä. Se keskittyy siihen, kuka opiskelija on, kuka hän on ollut ja mikä hänestä tulee. (Soutter ym., 2014, 504-505.) Tätä on kuvailtu SWBM-mallissa elämänvaiheen akselilla (ks. kuvio 1). Eri elämänvaiheissa eri asiat korostuvat, mutta lisäksi tulevaisuuden minäkäsitys saattaa vaikuttaa sen hetkiseen minäkäsitykseen. Tulevaisuus vaikuttaa opiskeluaikaiseen identiteettiin sen kautta miksi halutaan tulla. Opiskelija voi esimerkiksi ajatella, että nopeasti suorittamalla kaikki kurssit pääsee omaan unelma-ammattiin. Zulfiqarin, Syedin ja Latifin (2019) mukaan olemisen ulottuvuudelle on keskeistä, että uskoo omaan itseensä (Zulfiqar ym., 2019, 90)

Geenit, sosiokulttuuriset - ja historialliset olosuhteet vaikuttavat opiskelijan identiteettiin ja käsitykseen itsestä, ja ovat merkittävässä asemassa siinä, mitä tarkoittaa kokemus hyvinvoinnista (“what it means to be well”). (Soutter ym., 2014, 504-505.) Tässä on tärkeää huomata minän ja minäkäsityksen ero. Minällä tarkoitetaan sitä, millainen ihminen on, kun taas minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä, miten ihminen kokee itsensä. Ihminen saattaa esimerkiksi olla aggressiivinen, mutta ei koe itseään aggressiiviseksi. (Laine, 2005, s.22.) Ahrion (2012, 289) mukaan minäkäsityksen näkeminen opiskelijana parantaa opintoihin kiinnittymistä, eli sitoutumista opintoihin. Opintoihin kiinnittyminen taas parantaa opinnoista suoriutumista (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen, 2012).

Identiteettiin ja käsitykseen itsestä vaikuttaa se, miten opiskelija kokee, että muut hänet näkevät. (Soutter ym., 2014, 504-505.) Sillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kokeeko opiskelija, että hän voi olla oma itsensä, ja ottavatko muut hänet vakavasti. Tunne vakavasti otetuksi tulemisesta on yhteydessä arvostuksen tunteen kokemiseen, mikä on tärkeää olemisen ulottuvuudelle. Hyvinvoiva opiskelija kokee arvostusta opiskeluyhteisön jäseniltä (Soutter ym., 2014, 504-505). Yliopistossa yhteisöön kuuluu muut opiskelijat sekä opettajat (Lounasmaa, Tuori, Kunttu & Huttunen, 2004,164).

Oppilaitos, joka tukee olemisen ulottuvuutta, määrittelee selvästi opiskelijan roolin ja opiskelijoille on selkeää, mihin opinnoilla pyritään. (Soutter ym., 2014, 504-505.) Yliopistolla on tapana määritellä osaamistavoitteet aina kurssin aluksi. Lisäksi oppilaitos, joka tukee olemisen ulottuvuutta kannustaa itsenäiseen työskentelyyn ja vastuun kantamiseen (Soutter ym., 2014, 504-505.) Yliopisto-opiskelu on luonteeltaan itsenäistä (Korhonen, Inkinen, Mattsson & Toom, 2017 131; Ahrio, 2012), joten tämä ei suoraan sovi yliopistokontekstiin. Ahrio (2012, 34) mukaan vapaus ja itsenäisyys tulee muun muassa siitä, että oppiminen ja opiskelutahdissa pysyminen on täysin opiskelijan omalla vastuulla. Oman olemisen lisäksi ulottuvuuteen kuuluu oma terveys (Soutter ym., 2014, 511). Siinä korostetaan omaa kokemusta hyvinvoinnista, kuten Eriksson & Lindström (2008) toteavat.

Liittyminen on kolmas hyvinvoinnin edellytys. Kun olemisen ulottuvuus keskittyy henkilökohtaiseen olemukseen, liittymisessä oleellista on ihmistenväliset suhteet. Olennainta ulottuvuudessa on tarve joukkoon liittymiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteelle. Liittymisen tunteen kokemiseksi opiskelijan on koettava, että hänellä on oma paikka fyysisessä- ja sosiokulttuurisessa kontekstissa. (Soutter ym., 2014, 505-506.) Tämän tutkimuksen indikaattori ”koen kuuluvani joukkoon” antaa ytimekkään kuvan ulottuvuudesta. Poutanen ym. (2012) puhuu kuulumisen tunteesta, joka on läheinen käsite liittymiselle. Kuulumisen tunteeseen kuuluu samaistuminen opiskeluyhteisöön ja opiskelijan kokemus opintojen merkityksellisyydestä. Kuuluminen taas on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. (Poutanen ym., 2012, 21.)

Soutter ym. (2014) toteaa, että liittyminen tukee muita hyvinvoinnin edellytyksiä, sillä se antaa opiskelijoille mahdollisuuden tulla tunnetuksi omana itsenään, mikä johtaa siihen, että opiskelu voidaan suunnitella vastaamaan opiskelijan yksilöllisiä tarpeita. (Soutter ym., 2014, 505-506.) Yliopistoissa on myös 2000-luvulla alettu kiinnittää huomiota opiskelijoiden ohjaukseen ja opintojen sujuvuuteen. Yliopistoissa on käytössä henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (hopsit) ja jokaiselle opiskelijalle on nimetty henkilökohtainen opettajatuutori. Hopsin avulla määritellään oma opiskelutahhti, suunnitellaan opinnot ja tunnistetaan ja kehitetään omaa osaamista. (Orjasniemi, 2008, 79-80; Helsingin yliopisto A, 2019). Viidennen vuoden yliopisto-opiskelijana minulla ei kuitenkaan ole kokemusta kummastakaan. ”Henkilökohtaisen opettajatuutorin” kanssa oli kaksi tapaamista ja hopsia ei tarvinnut tehdä, sillä tutkintorakenne oli juuri uudistumas-

sa. Kokemukseni on samansuuntainen Ahriön (2012) väitöskirja tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opiskelijat eivät ole tyytyväisiä HOPS-työskentelyyn, eivätkä koe sitä hyödylliseksi (Ahriö, 2012, 172-174).

Opettaja-opiskelija -suhde on SWBM- mallissa arvostava. Perinteisen hierarkisen suhteen sijasta siinä on jopa ystävyyteen liittyviä ominaisuuksia: kiinnostus toisen tarpeista ja huoli toisen hyvinvoinnista. (Soutter ym., 2014, 506.) Opettaja-opiskelija -suhde ei kuitenkaan ole yhtä merkittävä kuin toisen asteen opiskelijoilla, joille SWBM-malli on suunniteltu. Liittymiselle on tärkeää, että monikulttuurisuutta tuetaan ja arvostetaan, ja omia mielipiteitä, ideologioita, arvoja ja uskoja voi ilmaista vapaasti (Soutter ym., 2014, 506.)

Hyvinvointikokemukset

SWBM-mallissa tuntemista ja ajattelemista pidetään toisiaan täydentävinä hyvinvoinnin osa-alueina. *Tunteminen* kuuluu hyvinvoinnin kokemiseen. Hyvinvoivat oppilaat kokevat positiivisia tunteita ja he tunnistavat, osaavat näyttää ja hallitsevat tunteensa. Soutterin ym. (2014) mukaan viime vuosina kiinnostus on kasvanut opetussuunnitelmiin, jotka vahvistavat positiivisia tunteita. (Soutter ym., 2014, 507.) Positiivinen pedagogiikka on tästä loistava esimerkki. Positiivisen psykologian avulla harjoitellaan onnellisuutta ja kiitollisuutta ja sen päämääränä on onnellinen koulu (Kristjansson, 2012).

Kannustamalla oppilaita näyttämään kaikkia tunteitaan tai tarjoamalla tukea henkiseen hyvinvointiin, voidaan tukea oppilaiden kokemusta hyvinvoinnista (Soutter ym., 2014, 507). Yliopistolla tukea henkiseen hyvinvointiin voi saada opintopsykologin, yliopistopapin tai YTHS:n kautta. Hyvinvointia edistävät oppilaitokset huomioivat opiskelijoiden tunteet ja pyrkivät yhdistämään tunteet, eli hyvinvoinnin kokemukset, kaikkeen opetukseen.

Tuntemisen lisäksi *ajatteleminen* kuuluu hyvinvoinnin kokemiseen (Soutter ym., 2014, 507). Tuntemisen ulottuvuuteen kuuluu positiiviset tunteet opinnoissa, kun taas ajattelun ulottuvuus voidaan ajatella olevan suhtautuminen tähän pidemmällä aikavälillä. Tyytyväisyys kouluun ja muihin elämänalueisiin, on iso osa ajattelun ulottuvuutta (Soutter ym., 2014, 507).

Ajattelemisen ulottuvuuteen kuuluu ajattelu rakentavasti, tietoisesti ja luovasti. Opiskelijat, jotka tekevät niin, esittävät opinnoissaan kysymyksiä kuten “miksi”, “kuinka muuten” ja “mitä sitten”. Tämän onnistumiseksi tarvitaan aikaa, jatkuvaa kyseenalaistamista, yhteistyötä ja keskustelua. Ajattelun kehittäminen ja kriittinen ajattelu on tärkeä osa ajattelun ulottuvuutta. Itsenäisten päätösten tekemistä pidetään tärkeänä, mutta myös avoin keskustelu ja reflektio erilaisista näkemyksistä, ideologioista ja maailmankatsomuksista on tärkeää. (Soutter ym., 2014, 508.)

Ajattelun tukemiseksi tarvitaan myös monialaista ja poikkitieteellistä tutkimusta, joita tiukka aikataulu ja tiukat oppiainerajat yleensä estävät. (Soutter ym., 2014, 507.) Suomen kontekstissa tässä on mielestäni kyse vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksista laaja-alainen oppiminen ja ilmiölähtöisyys (POPS, 2014). Yliopistossa opinnot ovat luonteeltaan erilaisia kuin toisella asteella. Luokanopettajan tutkintoon kuuluu kasvatustieteen perus- ja aineopinnot (65 op), perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60op), kieli- ja viestintäopinnot (15 op), valinnaiset opinnot (80 op) ja kasvatustieteen syventävät opinnot (80 op) (Helsingin Yliopisto B, 2019). Näistä ainoastaan perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60op) noudattaa perinteistä oppiainejakoa, mutta niissäkin opinnoissa korostetaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia, kuten esimerkiksi liikunnan integroiminen biologiaan tai matematiikan ja englannin integroiminen. Erityisesti luokanopettajan maisterivaiheen syventävät opinnot on rakennettu niin, miten Soutter ym. (2014) ehdottaa, että oppilaitokset tukisivat ajattelun kehittymistä.

Hyvinvoinnin toimintatavat

Hyvinvoinnin toimintatapoihin kuuluu toimimisen ja pyrkimisen ulottuvuus. *Toimimiseen* kuuluu mitä tehdään ja miten. Siihen kuuluu osallistuminen ja käyttäytyminen. Soutterin ym. (2014) mukaan viime aikoina kiinnostus tällä osa-alueella on keskittynyt hyvinvointia kehittäviin tekijöihin kuten sisu, päättäväisyys, sinnikkyys tai optimaalinen toiminta. Opiskelijat, jotka voivat hyvin tältä ulottuvuuden osalta, osallistuvat oppimiskokemuksiin, jotka haastavat esimerkiksi kulttuurisia-, sukupolvienvälisiä - ja ideologi-

sia rajoja ja edellyttävät oman mukavuusalueen ulkopuolelle menemistä (Soutter ym., 2014, 508-509.)

Koulut, jotka tukevat hyvin toimimista antavat opiskelijoille riittävästi aikaa, jotta syvä ymmärrys voidaan saavuttaa. Tätä kautta voidaan saavuttaa myös flown tunne. Toimisen indikaattoreja Soutterin ym. (2014) mukaan ovat esimerkiksi “Oppilailla on mahdollisuus tuntea ajattomuuden tunne töissään” ja “Oppilaita ei keskeytetä tarpeettomasti...”.(Soutter ym., 2014, 508-509.)

Toimimisen ulottuvuuteen kuuluu mahdollisuus osallistua opiskelun oheistoimintaan (Soutter ym., 2014, 512). Yliopistolla tällaisia tapahtumia ovat erilaiset tapahtumat, juhlat ja keskusteluillat. Yhteisesti näitä voi kutsua opiskelijaelämäksi. Opiskelijatapahtumien ajatellaan yleisesti olevan alkoholipainotteisia opiskelijabileitä, mutta ainejärjestöt ja osakunnat järjestävät myös opiskeluun ja työelämään liittyviä teemailtoja ja koulutuksia.

Pyrkimisen ulottuvuus voi suomen kielellä olla hieman harhaanjohtava. Pyrkiminen saatetaan usein liittää esimerkiksi kouluun pyrkimiseen. Ponnistella, yrittää ja tavoitella kuvaavat myös hyvin ulottuvuutta. Kielitoimiston sanakirjan (2018) mukaan pyrkiminen tarkoittaa “tavoitella toiminnallaan, käytöksellään tai muulla sellaisella jollakin päämäärää tai tulosta” joten mielestäni se on paras suomennos käsitteelle “striving”. Pyrkimiselle keskeisintä on motivaatio ja tavoitteiden asettaminen. Ponnistelevat opiskelijat ottavat mielellään haasteita vastaan ja asettavat jatkuvasti tavoitteita oppimiselleen. Pienempien tavoitteiden lisäksi Soutterin ym. (2014) mukaan ulottuvuuteen liittyy hakeutuminen jatkokoulutukseen. (Soutter ym., 2014, 509-512.) Yliopistoon hakeutuneet voidaankin näin jo ajatella olevan ponnistelevia ja yritteliäitä opiskelijoita. Yliopistossa opiskelu ei kuitenkaan suoraan tarkoita, että opiskelijat pyrkivät eteenpäin ja asettavat tavoitteita oppimiselleen. Opiskelijat ovat saattaneet hakea koulutukseen vain pätevyyden saamiseksi.

Pyrkiminen ei ole vain pyrkimystä hyviin arvosanoihin tai opintopisteisiin, vaan siihen liittyy koko oppimisen ja onnistumisten prosessi. Soutter ym. (2014) esittävät tämän ulottuvuuden indikaattoriksi opintojen etenemisen toivotussa aikataulussa. (Soutter ym.,

2014, 509-512.) Suomessa yliopistotutkinnon suorittamisajat ovat kansainvälisesti vertailtuna pitkiä (Ahrio, 2012, 29).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) esittävät neljä eri piirrettä, joilla tutkimusta voi perustella. Tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, ennustava, kuvaileva tai selittävä. Kartoittava tutkimus tutustuu vähän tunnettuihin ilmiöihin, kun taas ennustava tutkimus arvioi ilmiötä tulevaisuuden kannalta. Kuvailevassa tutkimuksessa esitetään tarkkoja kuvauksia ja keskeisiä piirteitä omasta tutkimusaiheesta. Kuvaileva tutkimus vastaa usein kysymyksiin mitä ja millainen. Selittävä tutkimus pyrkii syy-seuraussuhteiden löytämiseen. Tutkimuksella voi olla useita tarkoituksia ja esimerkiksi kuvailevaan tutkimukseen sisältyy lähes aina selittäviä aineksia (Hirsjärvi ym., 2009, s.137-139.) Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan KLU-opiskelijoiden opiskeluaikaista hyvinvointia. Pyrin selvittämään, millainen heidän hyvinvointinsa yliopistossa on Student well-being mallin pohjalta. Tutkimuskysymykseni on seuraavanlainen:

1. Minkälainen opiskelijoiden opiskeluaikainen hyvinvointi on student-well being mallin pohjalta?

1.1 Millaisia edellytyksiä opiskelijoilla on hyvinvointiin?

1.2 Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on hyvinvoinnista?

1.3 Millaisia toimintatapoja liittyy opiskelijoiden hyvinvointiin?

Aineistonani on opiskelijoiden argumentit esitettyihin väittämiin. Tarkoitukseni on kuvata, analysoida ja tulkita opiskelijoiden hyvinvointia SWBM-mallin kaikkien seitsemän ulottuvuuden avulla. Tutkimuskysymykseen etsitään vastauksia tutkimukseni aineistosta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on tehty laadullisella tutkimusotteella. Laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Tutkimus on tehty teorialähtöisesti, jolloin aineiston hankinta, aineiston analyysi ja raportointi on teorialähtöistä (Tuomi & Sarajärvi, 112). Tutkimus toteutettiin vuoden 2019 kevään ja kesän aikana. Aineiston hankinnassa sovellettiin laadullista asennetutkimusta. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

5.1 Aineistonkeruumenetelmänä laadullinen asennetutkimus

Tutkimusmenetelmä valittiin tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. SWBM -mallin hyvinvointi-indikaattorit olivat kuin luotu laadulliselle asennetutkimukselle. Laadullisessa asennetutkimuksessa haastateltaville esitetään väittämiä, joihin pyydetään kommentointia. Väittämien argumentointi nähdään kokonaisvaltaisemmin kuin pelkkänä rasti-ruutuun vastaamisena. Argumentaatio nähdään retorisenä eli kannanotto ei ole pelkistetty yksi asenne, vaan siihen liitetään useita selontekoja ja perusteluita. Valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan vastaajat kommentoivat väittämiä omin sanoin. Näistä vapaista kommenteista muodostuu tutkimuksen aineisto. (Vesala & Rantanen, 2007, 33-35.)

Asennekäsitteellä on useita eri määritelmiä (Vesala & Rantanen, 2007, 19). Useimpia määritelmiä yhdistää se, että asennetta pidetään jonkin kohteen arvottamisena. Asennetutkimuksen valtavirrassa asenne nähdään erillisenä, yksilön ominaisuutena. Laadullisessa asennetutkimuksessa korostetaan asenteen sosiaalista luonnetta. Sosiaalisen kontekstin vaikutuksen lisäksi sillä tarkoitetaan, että asenne on tunnistettavissa sosiaalisessa todellisuudessa. Asenteen sosiaalisen luonteen korostamisella ei kuitenkaan haluta sulkea pois asennetta yksilön kokemukseen liittyvänä ilmiönä. Vesalan ja Rantasen (2007) mukaan sitä ei edes voida sulkea pois, sillä asenne on “tietysti myös yksilön ominaisuus”. Asenteiden avulla yksilö katsoo maailmaa ja suhteutuu ympäristöönsä. Lisäksi asenne sisältää arvottajan, minkä vuoksi yksilön vaikutusta ei voida sulkea pois. (Vesala & Rantanen, 2007, 19-29.) Asennetutkimuksen kenttä on todella laaja, mutta tässä tutkimuksessa en esittele sitä laajemmin, sillä olen hyödyntänyt sitä vain aineistonkeruumenetelmänä. Aineiston analyysissä en keskity asenteisiin ja niiden luonteeseen, sillä olen kiinnostunut aineistoni sisällöllisestä merkityksestä.

5.2 Väitteiden muodostaminen ja aineiston hankinta

Tässä tutkielmassa muodostin esitetyt väittämät SWBM-mallin 35:stä indikaattorista. (Soutter ym., 2014,511-512). Aluksi Luin Soutterin (2014) indikaattorit huolellisesti moneen kertaan läpi, jonka jälkeen poistin ne, jotka eivät sopineet yliopistokontekstiin. Sellaisia väittämiä oli esimerkiksi vanhempien ja koulun välinen yhteistyö sekä urheilu- ja taidetapahtumien järjestäminen. Seuraavaksi käänsin kaikki väittämät suomeksi, jotta ymmärtäisin varmasti mistä väittämässä on kyse. Tämän jälkeen yhdistin samaa tarkoittavat väittämät. Esimerkiksi indikaattoreista “Fyysinen oppilaitos on laadukas ja turvallinen” ja “rakennukset ovat helposti saatavilla, ja ne täyttävät opiskelijoiden sosio-emotionaaliset, fyysiset ja kulttuuriset tarpeet” muodostin yhden yhteisen indikaattorin: “opiskeluympäristö (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen) on laadukas, turvallinen, ja se vastaa tarpeitani”. Taulukossa 1 esitän, miten tiivistin Soutterin (2014) omistamisen ulottuvuuden indikaattorit. Tiivistämisen yhteydessä pidin alkuperäisiä englanninkielisiä väittämiä koko ajan mukana asiavirheiden välttämiseksi.

Taulukko 1. Soutterin (2014) hyvinvointi indikaattorien tiivistäminen.

Soutterin (2014)hyvinvointi indikaattorit	suomenkielinen käännös	tiivistetyt indikaattorit
All students work with highly qualified teachers who receive appropriate release time and funding to continue their training and maintain a sense of purpose and enthusiasm	Opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja työskentelevät tarkoituksenmukaisesti ja innostavasti	Opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja työskentelevät tarkoituksenmukaisesti ja innostavasti .
Quality informational resources are available for student and teacher use	Opiskelija- ja opettaja käyttöön on saatavilla laadukkaita tietolähteitä (informational resources)	Koen saavani riittävästi laadukasta opetusta.
Quality and safety of physical plant	Fyysinen oppilaitos on laadukas ja turvallinen	Opiskeluympäristö (fyysinen psyykkinen sosiaalinen) on laadukas, turvallinen, ja se vastaa tarpeitani
Buildings and grounds are accessible and meet students' developmental, physical, socio-emotional and cultural needs	Rakennukset ovat helposti saatavilla (accessible) ja täyttävät opiskelijoiden sosio-emotionaaliset, fyysiset ja kulttuuriset tarpeet	
Allocated funding to school is sufficient to meet instructional needs, and to provide extended learning opportunities such as curricular, athletic, cultural, spiritual, artistic events	Koululle varattu rahoitus riittää vastaamaan opetustarpeisiin ja (tarjoamaan laajemmat oppimismahdollisuudet, kuten opetus- urheilu-, kulttuuri-, taide tapahtumia)	

Muotoilin indikaattorit KLU-opiskelijoille sopiviksi. Soutterin (2014) indikaattorista “Koululle varattu rahoitus riittää vastaamaan opetustarpeisiin...” muodostin indikaattorin “koen saavani riittävästi laadukasta opetusta” sillä riittävä laadukas opetus kertoo resursseista, ja siitä opiskelijoilla on tietoa ja kokemusta, joten sitä pystyin kysymään heiltä.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen palasin lukemaan teoriaa, jotta saisin selvemmän kuvan hyvinvointiulottuvuuksien keskeisimmistä indikaattoreista. Soutterin (2014) esittämät hyvinvointi indikaattorit ovat esimerkkejä, joten otin myös teoriasta lisää antia indikaattoreihin, jotta ne sopisi paremmin yliopistokontekstiin. Olemisen ulottuvuudessa opettajilta ja muilta opiskelijoilta kokema arvostus lisättiin teoriasta, sillä se sopi paremmin yliopistokontekstiin kuin autonomian tukeminen tai mahdollisuus päästä arvostettuihin rooleihin. Näin muokkasin ja tiivistin indikaattoreita edelleen. Soutterin ym. (2014, 511-512) alkuperäiset 5-6 indikaattoria ulottuvuutta kohden tiivistyi kahteen - kolmeen indikaattoriin per ulottuvuus (ks. liite 2). Tiivistetyt indikaattorit esitettiin graduseminaarissa muille opiskelijoille, ja heidän palautteiden avulla hion indikaattorit helpommin ymmärrettävään muotoon. Esimerkiksi indikaattoriin “Koen saavani riittävästi opetusta” lisättiin korostus sanalle riittävästi, jotta haastateltavat opiskelijat ymmärtäisivät, että pääpaino on riittävyudessa, mikä pitäisi kertoa resursseista.

Tiivistämisen jälkeen muotoilin indikaattorit laadullisen asennetutkimuksen mukaisiin väittämiin. Laadullisen asennetutkimuksen väitteet tulee muotoilla niin, että siitä voi erotella selvän kannanottamisen kohteen (Vesala & Rantanen, 2007, 33). Vesala ja Rantanen ehdottaa, että kannanoton kohteena voi olla selkeästi arvottava, jopa kiistanalainen väite. Kiistanalaiset väitteet tuottavat arvottamista ja virittävät niihin liittyvää kommentointia. (Vesala & Rantanen, 2007, 32-33.) Pyrin väittämillä saamaan aikaan argumentaatiota, jonka avulla saan tietoa opiskelijoiden asenteista KLU:n hyvinvoinnista. Esimerkiksi ensimmäinen väitteeni on selvästi arvottava väite: “Yliopiston opettajat ovat tutkijoita, joilla ei ole opettajan pätevyyttä, eikä heitä kiinnosta opettaminen.” Kysymyksiä muotoillessa mietin, millainen lauseväittämän muotoilu tuottaa eniten kannanottoja. Soutterin ym. (2014) 35 hyvinvointi-indikaattoria tiivistyi lopulta 16:een väittämään (ks. liite 1). Tämän jälkeen väittämät käännettiin ruotsiksi, missä muodossa niitä käsiteltiin. Åbo Akademista valmistunut luokanopettaja tarkisti käännökset ja niiden kieliasun.

Päätin kerätä aineiston verkkokyselyn avulla. Päädyin ratkaisuun hyvinvointi aiheen sensitiivisyyden vuoksi. Olen toiminut kolmannen vuoden opiskelijoiden tuutorina, joten uskoin, että saisin anonyymien kyselyn avulla totuudenmukaisempia vastauksia. Kyselyä varten vertailin eri kyselypohjia (Google Forms, SurveyMonekey ja KyselyNetti). Valitsin KyselyNetin sen ominaisuudesta esittää yksi kysymys kerrallaan sekä sen laajoista kommenttikentistä, joiden ajattelin tuottavan pidempiä vastauksia. Tuomen ja Sarajärven (2018, 86) mukaan kyselyiden ongelmana saattaa olla, että avoimet vastaukset saattavat olla hyvin niukkasanaisia. Väittämien esittäminen laadullisessa tutkimuksessa perustuu ainoastaan avoimiin vastauksiin, joten minulla oli tästä suuri pelko.

Tein pilottikyselyn opiskelijakavereilleni selvittääkseni, miten kyselyyn vastataan. Pilottikyselyn jälkeen muotoilin ohjeistuksen selkeämmäksi ja tein kyselyn alussa esitettävästä esimerkivastauksesta pidemmän. Postikyselyn tapaisissa kyselyissä vastaamattomuus saattaa jäädä hyvin suureksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86). Tämän vuoksi kyselyyn liitettiin lyhyt, tarkkaan harkittu motivaatiokirje. Motivoidakseni kyselyyn vastaamista, arvoisin kyselyyn vastanneiden kesken leffalippuja palkinnoksi.

Kysely lähetettiin KLU:n koulutussuunnittelijan kautta sähköpostilla kaikille KLU:n 120:lle opiskelijalle. Tutkimuksen ajankohtana KLU:ssa oli kolme vuosikurssia. Jokaisena vuonna 40 opiskelijaa on otettu sisään. Koulutussuunnittelijan mukaan osa opiskelijoista oli tutkimuksen ajankohtana vanhempainvapaalla tai pitivät muita lomia. Tarkkaa lukumäärää aktiivisista opiskelijoista ei annettu. Kyselystä lähetettiin muistutus ruotsinkielisten opiskelijoiden suljetussa Facebook-ryhmässä.

Kyselyyn tuli 40 vastausta, joista onnistuneesti kyselyn loppuun asti saattaneita oli 20. Epäonnistuneesti kyselyyn vastanneista 16 lopetti kyselyn heti taustatietojen kyselyn jälkeen. Nämä vastaukset hylättiin, sillä ne eivät sisältäneet muuta informaatiota kuin taustatiedot. Kolme lopetti kyselyn ensimmäisen kysymyksen jälkeen, ja yksi kolmannen kysymyksen jälkeen. Päätin hylätä myös nämä vastaukset, sillä kyselyssä ei ollut ”tallenna ja jatka” ominaisuutta, joten kyselyn kesken jättäneet saattoivat olla samoja, jotka myöhemmin vastasivat kyselyyn. Näistä kuudesta vastauksesta ei myöskään ilmennyt mitään, mitä ei muista vastauksista olisi ilmennyt. Onnistuneista vastauksista vastausprosentiksi tuli 16,6 prosenttia, joka on yli kaksi prosenttiyksikköä korkeampi kuin esimerkiksi seurakuntavaaleissa (EVL, 2018). Vastanneista kaikki ilmoittivat olevansa joko miehiä (3) tai naisia (17). Kyselyn suorittaneista siis 85 % oli naisia, mikä

vastaa luokanopettajakoulutuksen normaalia sukupuolijakaumaa. Vuonna 2019 ruotsinkieliseen luokanopettajakoulutukseen hyväksytyistä tasan 85% oli naisia (Opintopolun opiskelijavalintarekisteri, 2019). Vastanneista 5 oli ensimmäisen vuoden opiskelijaa, 8 toisen vuoden opiskelijaa ja 7 kolmannen vuoden opiskelijaa. Vastaajien keski-ikä oli 25. Nuorin vastaaja oli 19 ja vanhin 42.

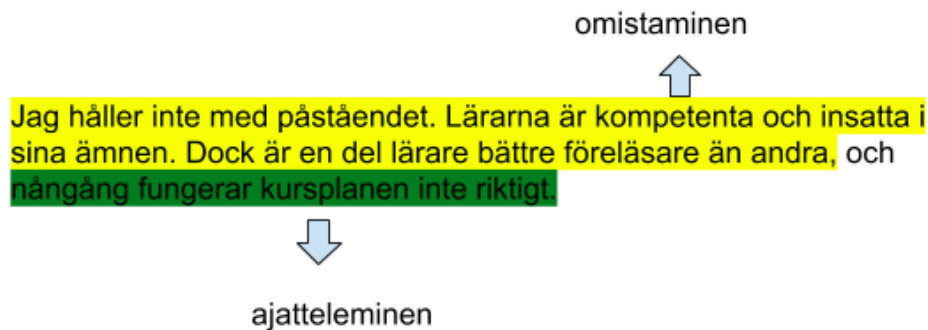
5.3 Aineiston analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakaa laadullisen tutkimuksen aineistolähtöiseen -, teoriaohjaavaan - ja teorialähtöiseen analyysiin. Tutkimuksessani käytän teorialähtöistä analyysia. Teorialähtöisessä analyysissä analyysia ohjaa joku tietty teoria tai malli, minun tutkimuksessani SWBM-malli. Voidaan kärjistäen sanoa, että tämän tyyppinen analyysi on teorian testaamista uudessa kontekstissa. Tutkimuksen teoreettinen osa suhteutetaan aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108-111.) Tässä tutkimuksessa olen teoreettisessa osassa esitellyt hyvinvoinnin 7 ulottuvuutta. Aineiston analyysissä tutkin, miten nämä ulottuvuudet ilmenevät, ja miten niitä argumentoidaan.

Aineistoa voi analysoida esimerkiksi sisällöllisesti tai diskursiivisesti. Sisällönanalyysissä etsitään tekstistä merkityksiä ja diskurssianalyysissä tekstistä etsitään erilaisia diskursseja, miten näitä sisällöllisiä merkityksiä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117.) Tässä tutkimuksessa käytin teorialähtöistä sisällönanalyysia, sillä olin kiinnostunut tekstin merkityksestä. Analyysirunkoni koostui seitsemästä hyvinvointiulottuvuudesta. Kun aikaisempaa teoriaa halutaan testata uudessa kontekstissa, luokitellaan aineisto analyysirungon mukaisesti. Aineistosta poimitaan ne asiat, jotka sopivat analyysirunkoon sekä asiat, jotka jäävät sen ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 128.)

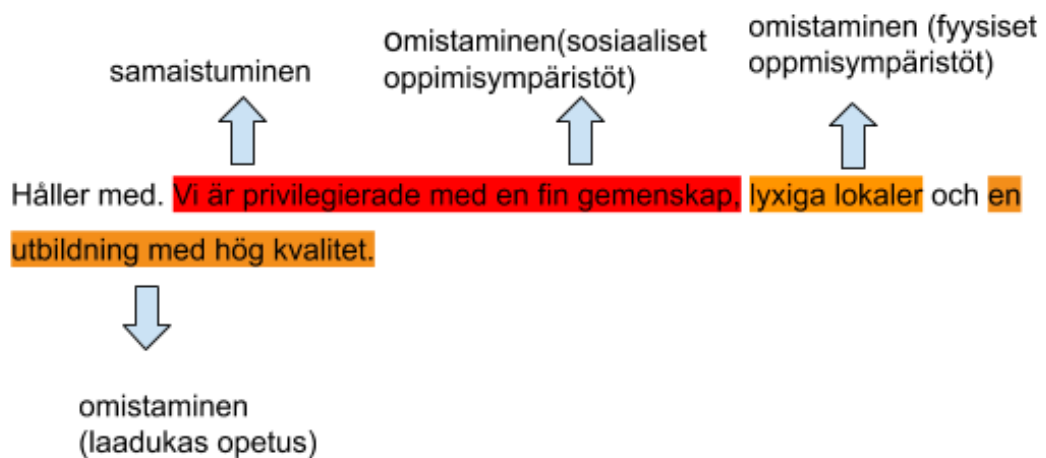
Luokittelin aineiston analyysirungon mukaisesti (seitsemän hyvinvointiulottuvuutta) sekä analyysirunkoon sopimattomiksi asioiksi. Aineiston luokittelun apuna käytin Excel tietojenkäsittelyohjelmaa. Analyysiyksikkönä käytin ajatuskokonaisuutta tai osaa ajatuskokonaisuudesta. Yksiköiden pituus vaihteli yhden sanan vastauksesta muutaman lauseen kokonaisuuksiin. Luokittelin aineiston alkuperäisellä kielellä käänkösvirheiden välttämiseksi. Analyysiyksiköjä muodostui yhteensä 502. Alla näkyy esimerkki aineiston pilkkomisesta. Keltaisella ylivivattu liittyy omistamisen ulottuvuuteen, siihen, mi-

ten vastaaja kokee omat opettajansa. Vihreä osa liittyy ajattelemisen ulottuvuuteen, siihen mitä opiskelija ajattelee yliopisto-opinnoista.



Kuvio 2. Esimerkki aineiston luokittelusta

Kuten yllä olevassa esimerkissä, useat vastaukset jaettiin moneen eri kategoriaan. Vastaukset luokiteltiin sisällön mukaan, ei sen mukaan mitä ulottuvuutta väitteellä “haettiin”. Useimmat vastaukset sisälsivät ainakin osia ulottuvuudesta, jota sen oli tarkoitus mitata. Osa vastauksista sopi paremmin toiseen ulottuvuuteen. Muutama vastaus luokiteltiin useamman kuin yhden kategorian alle.



Kuvio 3. Esimerkki vastauksesta, joka pilkottiin moneen eri ulottuvuuteen.

Ensimmäisen luokittelun jälkeen 12 ajatuskokonaisuutta muodosti kahdeksannen “yli-jääneiden väittämien” luokan. Väittämät eivät välttämättä olleet hyvinvointiulottuvuuk-siin sopimattomia, en vain ollut aluksi täysin varma niiden sijoittamisesta. Toisen luku-kerran jälkeen osasin sijoittaa väittämät sopiviin luokkiin.

Teorialähtöisessä analyysissä yläluokat on muodostettu taustalla olevasta teoriasta. Kun aineisto on jaettu yläluokkiin, voidaan se sen jälkeen luokitella alaluokkiin. Tuomi & Sarajärvi (2018, 130-131) ehdottaa tapaa, jossa alkuperäiset ilmaisut ensin pelkistetään, jonka jälkeen niistä muodostetaan alaluokkia. Alaluokat edelleen kuuluvat yläluokkaan, mutta siitä saa kattavamman kuvan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 130-131). Aluksi pelkis-tin kaikki ulottuvuuksien mukaan luokitellut ilmaisut. Pelkistettyjä ilmauksia tuli 182, joten niiden tiivistäminen muutamaksi alaluokaksi olisi jättänyt suurimman osan tulos-ten sisällöstä pois. SWBM-mallissa oli lisäksi määritelty aika tarkasti, mitkä asiat kuu-luvat mihinkin ulottuvuuteen, joten tällainen muutaman alaluokan muodostaminen olisi ollut vain teorian toistamista. Päätin siksi edetä analyysissä Alasuutarin (2011) ehdot-taman tavan mukaan, jossa havaintojen pelkistämisen jälkeen havaintoja yhdistetään. (Alasuutari, 2011, 40-41) Tein pelkistetyistä ilmauksista yhteenvedon, jossa yhdistin samoja asioita käsittelevät ilmaukset ja laskin niiden esiintyvyyden.

Pelkistetyssä ilmaisussa määrittelin vastaajan kannan + ja - merkeillä. Käytin myös sa-noja kuten välillä, useimmiten ja joskus. Pelkistetyt ilmaisut saattoivat olla esimerkiksi “positiiviset tunteet opinnoissa +”, positiiviset tunteet välillä opinnoissa +” tai “positiiviset tunteet opinnoissa -”. Esitän tuloksissa ilmaisuja kvantifioituna, minkä lisäksi esitän tuloksia laadullisesti raportoituna. Tuon jokaisesta ulottuvuudesta ainakin kaikki tärkeimmät eli useimmiten esiintyvät ilmaisut esiin. Lisäksi yritän esittää mah-dollisimman monipuolisesti eri mielipiteitä, mutta kuitenkin niin, että ulottuvuudesta tu-lee mahdollisimman totuudenmukainen kuva. Mahdollisimman totuudenmukainen kuva muodostuu myös siitä, että kirjoitin tulokset erikseen jokaisen ulottuvuuden analyysin jälkeen, jolloin se oli tuoreessa muistissa. Taulukossa 2. näkyy esimerkki aineiston ana-lyysistä. Ensimmäisessä sarakkeessa on luokitellut ulottuvuudet. Suluissa oleva numero tarkoittaa väittämän numeroa, josta aineisto saatiin. Toisessa sarakkeessa on pelkistetty ja samalla käännetty ilmaus. Kolmannessa sarakkeessa näkyy yhteenvedo, jossa olen yhdistänyt samaa tarkoittavat ilmaukset. Havainnollistamisen vuoksi, taulukossa 2 yh-teenveto on tehty tästä esimerkki taulukosta, eivätkä luvut vastaa todellisia määriä.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä.

Omistaminen	Pelkistetty ilmaus	Yhteenveto
(1)Våra lektorer på Pedagogiska fakultetet är motiverade till det dem undervisar!Däremot är vissa inte lika pedagogiskt lagda som man skulle önskat, de vet inte vad som är viktigt i dagens skolvärld.	opettajan <u>motivaatio+</u> , opettajan pedagogiset taidot-	Opettajien motivaatio 2+
(1) De flesta kursledare är dock mycket didaktiska och utmärkta förebilder för hur delaktighet, erfarenhet och kompetens hos studeranden kan tas <u>till vara i</u> undervisningen och ge meningsfullhet i studierna tack vare genomtänkta didaktiska val.	opettajan <u>pätevyys+</u> , opettajan pedagogiset taidot+	Opettajien pätevyys 2+
(1) Jag anser att lärarna är kompetenta och man får en känsla av att de faktiskt vill undervisa oss	opettajan <u>pätevyys+</u> , opettajan <u>motivaatio+</u>	Opettajien pedagogiset taidot 1+, 1-

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitän vastauksia tutkimuskysymykseeni: “Minkälainen opiskelijoiden opiskeluaikainen hyvinvointi on student-well being mallin pohjalta?” ja sen alakysymyksiin. Esitän vastauksia alakysymyksiin alaluku kerrallaan. Luvussa 6.1 vastaan kysymykseen 1.1 opiskelijoiden hyvinvointi edellytyksistä, luvussa 6.2 vastaan kysymykseen 1.2 hyvinvointi kokemuksista ja luvussa 6.3 vastaan kysymykseen 1.3 hyvinvoinnin toimintatavoista. Pyrin kuvaamaan ulottuvuuksien, jotka olen esitellyt luvussa kolme, toteutumista KLU-opiskelijoilla kategoria kerrallaan ja annan esimerkkejä opiskelijoiden argumenteista. Lisäksi esitän tulkintoja tuloksista ja esitän yhteyksiä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Alaluvussa 6.4 esitän lyhyen yhteenvedon tuloksista, jossa esitän jokaisen ulottuvuuden keskeisimmät tulokset.

6.1 KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin edellytykset

Omistaminen

KLU:n opiskelijat kokevat opettajat, opetuksen ja oppimisympäristöt pääosin hyvin positiivisina. Opettajuuteen liittyvät osa-alueet saivat yli kaksinkertaisen määrän positiivisia kuin negatiivisia mainintoja (37+,15-). Aineiston pohjalta opettajuuteen liittyviä osa-alueita olivat opettajan motivaatio, pätevyys, kiinnostus, pedagogiset taidot ja muutoshalukkuus. Näistä ainoastaan opettajan pedagogiset taidot saivat enemmän negatiivisia kuin positiivisia mainintoja (5 ja 4). Pedagogisissa taidoissa koettiin puutteita etenkin opetusmenetelmissä. Opettajien motivaatio ja pätevyys olivat isoimmat kategoriat, jotka saivat suurimmaksi osaksi positiivisia mainintoja.

(Opiskelija 2;) “Jag anser att lärarna är kompetenta och man får en känsla av att de faktiskt vill undervisa oss “

(Koen, että opettajat ovat päteviä ja, että he oikeasti haluavat opettaa meitä)

Opetus oli suurimmaksi osaksi toimivaa, laadukasta ja riittävää. Suurimmat ongelmat opetuksessa olivat sen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus. Osa koki, että opintoja on

liian vähän ja etenkin ainedidaktiset kurssit koettiin liian suppeiksi. Osaa kursseista pidettiin turhana eikä niiden olemassaoloa ymmärretty.

(Opiskelija 1;) “...vissa kurser så undrar man nog var man ska dra någon nytta ifrån medan andra kurser håller en självklar hög standard. Men enligt mig får vi tillräckligt högklassig undervisning.”

(on vaikea ymmärtää mitä osasta kursseista pitäisi saada irti, kun taas osalla kursseilla on itsensänselvä korkea taso. Mutta minun mielestäni saamme riittävästi laadukasta opetusta.)

Oppimisympäristöihin oltiin erittäin tyytyväisiä. Ne saivat 45 positiivista ja 12 negatiivista mainintaa. Psykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä keuhuttiin lähes joka vastauksessa, muutama yksittäistä mainintaa lukuun ottamatta. Fyysistä oppimisympäristöä keuhuttiin kehittyneeksi ja monipuoliseksi. Eri oppimiskeskukset aiheuttivat hajontaa. Oppimiskeskus Minervan tiloja keuhuttiin, kun taas negatiiviset maininnat oppimisympäristöistä koostuivat lähinnä oppimiskeskus Auroran ongelmista. Muutamalla oli ongelmia Auroran sisäilman kanssa ja tilat koettiin masentaviksi ja epämotivoiviksi.

Yllä mainittujen osa-alueiden lisäksi muutama opiskelija puhui resurssiongelmista, joka myös liittyy omistamisen ulottuvuuteen. Opettajien sairastapauksissa sijaisia ei ole hankittu, vaan opetus on kokonaan peruttu. Omistamisen ongelmat olivat pieniä ja lähinnä sivulauseissa, kuten Opiskelija 1 vastauksesta näkee yllä. Omistamisen ulottuvuus näyttäytyi siis hyvin positiivisena KLU-opiskelijoilla.

Oleminen

Opiskelijoiden kokema arvostus opettajilta ja muilta opiskelijoilta tuli vahvasti esiin. Opettajien ja opiskelijoiden arvostus näkyi monien eri väittämien argumentaatioissa. 15 ajatuskokonaisuudessa puhuttiin opettajien arvostuksesta ja 17 muiden opiskelijoiden arvostuksesta. Neljässä puhuttiin arvostuksen kokemisesta useimmiten, ja kolmessa toivottiin arvostusta, mutta siitä oltiin epävarmoja. Ainoastaan yksi opiskelija koki, ettei häntä arvosteta. Mainintoja tuli myös siitä, että muut opiskelijat (3) ja opettajat ovat mukavia (1), ja että vastaajat kokevat, että opettajat ovat aidosti kiinnostuneita heistä (3). Näistä ei suoraan voinut sanoa, että kyse on arvostuksesta, joten pidin ne erillisenä kategoriana.

Psyykkisen terveyden ja opiskelun yhteys oli hyvin vaihtelevaa (katso jakauma alla olevasta taulukosta). Vastaukset vaihtelivat välillä “en ymmärrä miten joku voi opiskella ilman, että jossain vaiheessa on masennuksen tai burnoutin partaalla” (Opiskelija 15) ja että opiskelu vaikuttaa positiivisesti psyykkiseen terveyteen. Suurin osa koki, kuten Opiskelija 13 kertoo alla, että opiskelu ei vaikuta heikentävästi psyykkiseen terveyteen pitkällä aikavälillä, mutta se tuottaa välillä stressiä.

(Opiskelija 13;) “Den andra praktiken vi hade var väldigt stressad som gjorde att jag var väldigt trött, men eftersom den inte var så lång, klarade jag av det. Ibland har det också funnits perioder var det varit väldigt stressigt men det känns ändå som att man klarat av det. Det (studierna) har inte påverkat min psykiska hälsa negativt i en längre tid.”

(Toinen harjoittelu, joka meillä oli, oli erittäin stressaava, jonka vuoksi olin erittäin väsynyt, mutta koska se ei ollut niin pitkä, selvisin siitä. Joskus on myös ollut jaksoja, jotka ovat olleet erittäin stressaavia, mutta tuntuu silti, että siitä selvi. Ne (opinnot) eivät ole vaikuttaneet psyykkiseen terveyteeni negatiivisesti pidemmän aikaa.”)

Taulukko 3

opiskelu heikentää psyykkistä terveyttä	opiskelu heikentää välillä psyykkistä terveyttä	opiskelu ei heikentä psyykkistä terveyttä	opiskelu vahvistaa psyykkistä terveyttä
3	2	5	2

20 vastauksesta näkyi stressi; näistä viidessä oli kyse ajoittaisesta stressistä, kolmessa suurien paineiden kokemisesta, neljässä opiskeluista riippumattomista syistä, kuten töistä johtuvasta stressistä ja loppuissa vastauksissa oli kyse lähes kohtuuttoman stressin kokemisesta. Kolme opiskelijaa ei kokenut lainkaan stressiä. Tämä on linjassa esimerkiksi YTHS:n korkeakoulututkimuksen kanssa, jonka mukaan opiskelijoiden stressi on lisääntynyt (Kunttu, Pesonen & Saari, 2016).

(Opiskelija 15;) “För det mesta upplever jag stress och en enorm känsla av otillräcklighet.”

(Useimmiten koen stressiä ja valtavan riittämättömyyden tunteen.)

(Opiskelija 8;) Jag stressar lätt och har själv hög press på mig själv. Det ger mig ångest och orsakar stress.

(Stressaan helposti ja minulla on itselleni korkeat paineet. Se aiheuttaa ahdistusta ja stressiä.)

Opintojen tavoite vaikutti vastausten perusteella olevan opiskelijoille harvinaisen selvä (19+, 1-). Ainoastaan joidenkin tehtävien ja kurssien tavoitteita pidettiin epäselvinä, mikä tuli aiemmin ilmi opetuksen tyytyväisyyden yhteydessä omistamisen ulottuvuudessa. Opiskelijan rooli vaikutti myös suhteellisen selvältä (12+, 2-). Opintojen tavoitteiden ja opiskelijan roolin argumentaatio oli kuitenkin kaikista puutteellisin. Väittämään ”Minulle on selvää mihin opinnoilla pyritään, ja millainen opiskelijan rooli yliopistossa on” yhden tai muutaman sanan vastauksia tuli 7/20, vaikka muissa väittämissä oltiin onnistuttu perustelemaan mielipiteitään kattavammin. Myöntävällä vastauksella minun täytyi siis olettaa, että sekä opintojen tavoite, että opiskelijan rooli on opiskelijalle selvä. Opiskelijan roolista puhuttiin kuitenkin vain kolmessa vastauksessa, joista yksi oli: ”En ymmärrä kysymystä roolista” (Opiskelija 19). Aineistoni perusteella on tästä johtuen väärin väittää, että opiskelijoiden rooli on KLU-opiskelijoille selkeä.

(Opiskelija 4;) ”Vi är med o skapar våra studier och målet är att få tillräckligt med verktyg till läraryrket. Samtidigt får vi växa in i en roll som klasslärare.”

(Olemme mukana luomassa opintojamme ja tavoite on saada tarpeeksi eväitä opettajan ammattiin. Samaa aikaa saamme kasvaa luokanopettajan roolissa.)

Olemisen ulottuvuus oli positiivinen opiskelijoiden kokeman arvostuksen ja oppilaitoksen selvästi määrittelemien tavoitteiden kautta. Arvostus vaikuttaa käsitykseen itsestä, kun opiskelijat kokevat, että muut ottavat hänet vakavasti (Soutter ym., 2014, 505). Neljä mainintaa tuli siitä, miten luokanopettajan ammatti tuntuu juuri oikealta, mikä myös vahvistaa omaa identiteettiä ja olemusta. Psyykkinen terveys ei suoraan näyttänyt huolestuttavalta. Vaikka suurin osa koki stressiä, he eivät kokeneet, että se vaikuttaisi heidän terveyteensä kokonaisvaltaisemmin.

Liittyminen

Opettaja-opiskelija -suhde näkyy kaikissa hyvinvoinnin edellytyksissä (omistaminen, oleminen ja liittyminen). Liittymisen ulottuvuudessa opettaja-opiskelija suhdetta kuvataan arvostavaksi ja siihen liittyy jopa ystävyyteen liittyviä ominaisuuksia: kiinnostus toisen tarpeista ja huoli toisen hyvinvoinnista (Soutter ym., 2014, 506). Kuten ylläolevista tuloksista voi lukea, opiskelijat kokivat, että opettajat arvostavat heitä. Lisäksi opettajien motivaatiota, kiinnostusta oppilaita kohtaan ja muutoshalukkuutta kehuettiin. Opiskelijoiden kokema arvostus ja kiinnostus opettajilta liittyy heidän väliseen suhteeseen, mutta ei kerro siitä mielestäni vielä tarpeeksi, voidakseni suoraan luokitella sitä liittymisen ulottuvuuden alle. Osan vastauksista (ks. opiskelija 10 alla) pystyin kuitenkin suoraan tulkitsemaan kuuluvan liittymisen ulottuvuuteen.

(Opiskelija 10;) “Läraren har på varenda kurs kunnat allas namn och det har känts som att man har en personlig relation med läraren, man är definitivt inte bara ett studentnummer.”

(Opettajat ovat jokaikisellä kurssilla osanneet kaikkien nimet ja on tuntunut siltä, että opettajan kanssa on henkilökohtainen suhde. Ehdottomasti ei ole vain opiskelijanumero)

Yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhteisöllisyyden kokeminen näkyi selvästi aineistossani. Ainoastaan yhdessä vastauksessa näkyi selvä yhteenkuuluvuuden tunteen puute. Muissa vastauksissa puhuttiin yhteisöllisyydestä luokan, vuosikurssien ja opettajien välillä. Jopa koko koulutusohjelmaan koettiin yhteenkuuluvuutta (ks. opiskelija 4 alla). Useassa vastauksessa puhuttiin hyvästä luokkahengestä (klassanda). Hyvä luokkahenki liittyy vahvasti psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Monet kokivat kuuluvansa ainejärjestö Didactaan ja muutama mainitsi osakunnat. Pientä pirstaloitumista oli havaittavissa, mikä johtui esimerkiksi iästä. Sitä ei kuitenkaan välttämättä pidetty huonona asiana, vaan opiskelijat kokivat yhteenkuuluvuutta esimerkiksi “fossiliryhmään” (stofilgruppen).

(Opiskelija 4;) Jag känner att jag är en KLUare. Och en del av den andra årskursen.

(Tunnen olevani osa KLU:ta. Ja osa toista vuosikurssia.)

Lähes kaikki opiskelijat kokivat, että monikulttuurisuutta tuetaan ja arvostetaan. Muutama on kokenut syrjintää alkuperän tai uskonnon takia, mutta ne ovat olleet yksittäisiä tapauksia tai siihen on heti reagoitu asianmukaisesti. Opiskelija 7 kertoo alla, miten osa kurssitehtävistä on tehty sillä olettamuksella, että kaikki luokanopettajakoulutuksen opiskelijat olisivat käyneet suomalaisen peruskoulun.

(Opiskelija 7;) "Det är vissa kursuppgifter som har som grund konstiga antaganden som gjorts utan att vara medveten om studerandens bakgrund, kön etc. Såsom att vi alla gått t.ex. i en finsk grundskola och kan göra reflektioner på basis av det..."

Kolmessa ajatuskokonaisuudessa puhuttiin, että monikulttuurisuutta tuetaan liikaa. Perusteluna oli esimerkiksi se, että ruotsinkieliset koulut ovat melko homogeenisia (ks. alla opiskelija 19). Lisäksi puhuttiin KLU- opiskelijoiden homogeenisyydestä.

(Opiskelija 19;) Det som jag undrat på är att de flesta av oss kommer att jobba i svenska skolor där mångfalden är ändå relativt liten, så sätter man lite onödigt mycket vikt på detta?

(Mitä minä ihmettelen on, että suurin osa meistä tulee työskentelemään ruotsinkielisissä kouluissa, missä monimuotoisuus on suhteellisen pieni, joten painotetaanko tätä vähän turhan paljon?)

12 ajatuskokonaisuudessa vapaa ilmaisu koettiin positiivisena, mutta lähes yhtä monessa (11) puhuttiin siitä, ettei aina voi tai uskalla esittää omia mielipiteitään, ideologioitaan ja arvojaan tai että opiskelijat kokevat, etteivät muut välitä niistä. Lähes puolet heistä, jotka kokivat, etteivät aina voi ilmaista itseään vapaasti, kokivat kuitenkin, etteivät he omasta tahdostaan halua isoissa ryhmissä tai luennoilla ilmaista mielipidettään tai että se on hyvä asia, etteivät he aina ilmaise mielipidettään (ks. alla opiskelija 12). Se, että luennoilla ei uskalla sanoa omaa mielipidettään, ei mielestäni kerro vapaan ilmaisun puutteista, vaan enemmänkin sosiaalisesta luonteesta. Loput heistä kokivat, että muut opiskelijat ärsyyntyvät tai katsovat vinoon heidän sanoessaan tiettyjä asioita. Opiskelija 15 jopa väitti hänen omien arvojensa aina laskevan hänen töidensä arvosanaa.

(Opiskelija 12;) Jag har kanske vissa saker som jag inte vågar säga högt men jag tror att det är för allas bästa.

(Minulla on ehkä muutama asia, jota en uskalla sanoa ääneen, mutta luulen, että se on kaikkien parhaaksi.)

(Opiskelija 15;) Jag upplever inte en känsla av att någon är intresserad av mina värderingar. På föreläsningar anser jag inte att det läggs stor vikt på mina åsikter, kan hända att jag framför dem klumpigt. Och om jag skriver om mina egna värderingar i något arbete drar det så gott som alltid ner på mitt vitsord.

(En koe tunnetta, että joku olisi kiinnostunut minun arvoistani. Luennoilla mielestäni minun mielipiteilläni ei ole merkitystä, voi olla, että esitän ne kömpelösti. Ja jos kirjoitan omista arvoistani johonkin työhön, se laskee arvosanaani kutakuinkin aina.)

Pääosin puutteet vapaassa ilmaisussa oli kuitenkin yksittäisiä tapauksia tai tietoisia valintoja. Kokonaisuutena voin todeta, että KLU:n opiskelijat voivat hyvin liittymisen ulottuvuuden kautta.

6.2 KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemukset

Tunteminen

Tuntemisen ulottuvuuteen sisältyi vähiten analyysiyksikköjä. Yksikköjä oli 20 vähemmän kuin toiseksi pienimmällä pyrkimisen ulottuvuudella. Ulottuvuudet eivät kuitenkaan ole suoraan verrannollisia toisiinsa, sillä ulottuvuuteen liittyviä väittämiä esitettiin eri määrä (omistamisessa ja olemisessa 3, muissa 2). Ulottuvuuden aineisto tuli lähes kokonaan väittämistä 9 ja 10, kun taas muissa aineisto koostui tasaisemmin kaikkien väittämien vastauksista. Lukuun ottamatta väittämän 9 “Koen positiivisia tunteita opinnoissani” argumentteja, vain muutamassa vastauksessa puhuttiin opintojen ja opiskelun herättämistä tunteista. Tämä herättää kysymyksen siitä, eikö suomalaiset vain puhu tunteistaan tai olisiko kasvottaisella haastattelulla saanut enemmän tunteisiin liittyviä analyysiyksikköjä.

Väittämän 9 argumentit olivat erittäin myönteisiä. 14 olivat väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Opintoja pidettiin hauskana ja niistä nautittiin. Parhaimmillaan jopa opiskelija koki (ks. alla opiskelija 13), että opinnot tekevät hänestä paremman ihmisen. Neljä koki ajoittain positiivisia tunteita opinnoissa. Ainoastaan yksi koki enemmän negatiivisia kuin positiivisia tunteita, mutta hänkin kirjoitti, että “enemmän negatiivisia tunteita, mutta myös paljon positiivista”.

(Opiskelija 13;) Jag tycker så mycket om mina studier och det känns som man blir en bättre människa. Bättre än så kan det väl inte vara?

(Pidän niin paljon opinnoistani, että tuntuu, että tulee paremmaksi ihmiseksi. Paremmiin ei kai voisi olla?)

Tuntemiseen kuuluu tuki henkiseen hyvinvointiin. Tieto siitä, mistä hakea apua oli epäselvää. 7 tiesi mistä hakea apua, 6 ei tiennyt ja 7 arveli löytävänsä tiedon tarvittaessa. He, jotka eivät tienneet mistä hakea apua, kirjoittivat, etteivät ole *saaneet* tietoa asiasta. He myös toivoivat *saavansa* enemmän tietoa asiasta. Tätä siis pidettiin asiana, joka pitäisi heille opettaa opintojen yhteydessä. Tukeen liittyen mainittiin myös oma tukiverkosto ja lehtoreilta saama tuki.

(Opiskelija 7;) Njaa, kan inte säga att jag vet (var man kan söka hjälp till sitt psykiska välmående) ...vore fint om vi fick mer info.

(No ei, en voi sanoa, että tiedän (mistä hakea tukea henkiseen hyvinvointiin) ...olisi hienoa, jos saisimme lisää informaatioita.)

Ajatteleminen

Opiskelija 5:n ja 12:n vastauksissa näkyy, että ajattelu ja sen kehittäminen on tärkeää opintojen hyvinvoinnin kannalta. Heidän argumenteistaan voi päätellä, että ajattelutapojen haastaminen on heille yksi tärkeimmistä ominaisuuksista hyvillä kursseilla ja koko opinnoissa.

(Opiskelija 5, Puhuessaan laadukasta opetuksesta;) “Bäst var Utbildning och social rättvisa och Historians och samhällslärans didaktik för där utmanades tanke-

sätten och man lärde sig sånt som man inte nödvändigtvis lär sig av sig själv i arbetet.”

(Paras oli Koulutus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka koska niissä ajattelutapoja haastettiin ja siellä oppi asioita, joita ei välttämättä opi itsestään työssä.)

(Opiskelija 19;) ”Kanske det som jag anser som det positiva i utbildningen är det mognande ifrågasättande tankesättet. Speciellt i essäuppgifterna sätter de en på-riktigt att tänka, och vi borde ha mera av dessa.”

(Ehkä kaikista positiivisinta koulutuksessa on kypsä kyseenalaistava ajattelutapa. Erityisesti es-seetehtävissä ne laittavat meidät oikeasti ajattelemaan, ja meillä pitäisi olla enemmän näitä.)

Kriittisen ajattelun ja ajattelun kehityksen tärkeys tuli esiin useassa vastauksessa. Souterin ym. (2014, 511) mukaan ajattelua tukeva koulu suunnittelee opetuksen ja aikataulut niin, että se mahdollistaa yhteistyön ja opiskelijoilla on aikaa ajatella rakentavasti, kriittisesti, mietiskelevästi ja luovasti. Kurssisuunnitelma ja aikataulutus sai yhteensä kuusi negatiivista mainintaa. Kurssit sijoittuvat epätasaisesti, mikä aiheuttaa ongelmia jaksamisessa, sekä vaikeuksia sovittaa aikatauluja yhteen esimerkiksi ryhmätöissä. Yhteistyöstä puhuttiin ainoastaan positiiviseen sävyyn. Yhteistyön avulla koettiin oppivan enemmän ja saavan laajemman ajattelutavan. Viisi koki, että useimmiten opinnoissa ei ole aikaa ajatteluun ja pohdintaan. Kahdeksan koki, että on joskus aikaa. Kuusi koki, että opinnoissa on aikaa pohdiskeluun. Lähes puolissa vastauksista, joissa puhuttiin, että opinnoissa on aikaa tai on joskus aikaa pohdiskeluun, oli selvä henkilökohtainen näkökulma. Henkilökohtaisella näkökulmalla tarkoitan sitä, että opinnoissa ei välttämättä ole aikaa, vaan opiskelija pohtii asioita omalla ajallaan (ks. opiskelija 11 alla).

(Opiskelija 11;) Allt som oftast är det mycket hektiskt och man hinner inte fundera direkt efter. Ofta brukar jag fundera då jag sitter på bussen på vägen hem.

(Yleensä on todella kiireistä ja ei ehdi heti miettiä. Yleensä mietin, kun olen bussissa matkalla kotiin.)

(Opiskelija 15;) Jag behandlar ofta föreläsningarna mycket och länge för mig själv, även om jag upplever att jag egentligen inte har tid för det.

(Minä käsittelen usein luentoja kauan ja pitkään itsekseni, vaikka minusta tuntuu, että minulla ei oikeastaan ole aikaa siihen.)

Ajattelemisen ulottuvuuteen liittyy tyytyväisyys opintoihin. Tähän liittyy paljon edellä mainituista osa-alueista (esimerkiksi opettajat, laadukas opetus ja opiskelijan kokemusarvosu), jotka ovat enimmäkseen näyttäytyneet hyvin positiivisina. Tyytyväisyyttä luokanopettajakoulutukseen yleisemmällä tasolla hain sillä, miten odotukset luokanopettajakoulutuksesta ovat toteutuneet. Peräti neljä kertoi odotustensa ylittyneen. 9 koki, että odotukset kohtasivat. Neljä koki, että odotukset olivat osittain täyttyneet ja kolme koki, etteivät odotukset ole täyttyneet. Näistä seitsemästä, jotka eivät kokeneet täysin tai lainkaan odotusten täyttyneen, neljä kertoi syynä olevan käytännön puute. Muita syitä olivat laskenut taso ensimmäisestä vuodesta, opintojen toistuvuus ja opiskelun kuvittelu helpommaksi. Yhteenvetona voin sanoa, että opiskelijoiden odotukset koulutuksesta ovat kohdanneet hyvin, suurin syy odotusten täyttymättömyydelle oli käytännön puute. Odotusten täyttymisestä, tai ylittymisestä, ei kuitenkaan suoraan voi vetää johtopäätöstä, että opiskelijat ovat tyytyväisiä yliopisto-opiskeluun. Se saattaa kertoa vain matalista odotuksista. Suurimmasta osasta vastauksista kuitenkin pystyi päättelemään, että se myös kertoo tyytyväisyydestä opintoihin.

(Opiskelija 9;) Jag har fått i princip allt jag förväntat mig och ännu mera. Att ha en så lång praktik förvånade mig men tycker det är en otroligt viktig del av studierna!

(Olen periaatteessa saanut kaiken mitä odotin ja vielä lisää. Pitkä harjoittelu yllätti, mutta se on mielestäni erittäin tärkeä osa opintoja.)

(Opiskelija 10;) Klasslärarutbildningen har överstigit mina förväntningar, och jag är väldigt nöjd med studierna. Det är mångsidigt, seriöst, ambitiöst och personligt.

(Luokanopettajaopinnot ovat ylittäneet odotukseni, ja olen erittäin tyytyväinen opintoihin. Ne ovat monipuolisia, vakavia, kunnianhimoisia ja henkilökohtaisia.)

6.3 KLU-opiskelijoiden hyvinvoinnin toimintatavat

Toimiminen

Toimimisen ulottuvuuteen liittyy myös vahvasti tunne riittävästä ajasta. Kuten edellisestä alaluvusta voi lukea, opiskelijoille ei aina anneta riittävästi aikaa, tai se koetaan hyvin henkilökohtaisesti. Ajattelun ulottuvuuteen verrattuna, tässä painotetaan ajattomuuden tunnetta työskentelyssä eli toiminnassa. Ajattomuuden kautta voidaan paneutua asioihin kunnolla ja saavuttaa jopa flown tunne. Mahdollisuus kokea flown tunne oli opiskelijoilla hyvin epätasainen. Lähes puolet opiskelijoista koki, että opintoihin annetaan riittävästi aikaa ja on mahdollisuus kokea flown tunne. Useampi oli kuitenkin sitä mieltä, että aikaa on liian vähän ja flow on epätasainen tai sitä ei ole mahdollista tuntea. Puhuttiin paljon siitä, ettei ehditä paneutua asioihin tarpeeksi. Muutama opiskelija painotti, että aikaa annetaan tarpeeksi opintojen suorittamiseen, mutta ei niin, että niihin ehtisi paneutua.

(Opiskelija 11;) För att avlägga studierna ges tillräckligt med tid men ibland finns det inte tillräckligt med tid att genomföra kurserna på sådant sätt man själv skulle vilja göra.

(Opintojen suorittamiseen annetaan tarpeeksi aikaa, mutta joskus ei ole tarpeeksi aikaa kurssien suorittamiseen sillä tavalla kuin itse haluaisi.)

Flown tunteen epätasaisuus saattaa osittain johtua aikataulu ongelmista, mikä tuli esiin myös ajattelun ulottuvuudessa. Useampi opiskelija valitti, että kurssit sijoittuvat epätasaisesti eri jaksoille ja välillä on niin paljon kursseja, ettei ehdi paneutua asioihin tarpeeksi. Liian löysä aikataulu saattaa myös olla este flown tunteelle. Lisäksi flow on käsitteenä melko uusi, eikä sitä väittämien esittämisen yhteydessä määritelty.

(Opiskelija 19;) Dessa perioder med 1–2 kurser har känslan av flow varit saknad, gillade mera hösten som innehöll många kurser, motiverade mera.

(Nämä jaksot, joissa on 1-2 kurssia flowntunne on ollut kateissa, pidin enemmän syksystä, jolloin oli monta kurssia, se motivoi enemmän.)

Toimimiseen liittyy mahdollisuus opiskelun oheistoimintaan ja opiskelijaelämään. Viidessä vastauksessa puhuttiin, ettei osallistu opiskelijaelämään. Seitsemässä vastauksessa puhuttiin, etteivät opiskelijatapahtumat kiinnosta. Syitä siihen, ettei opiskelijatapahtumiin osallistuta oli esimerkiksi kiinnostuksen hiipuminen ensimmäisestä vuodesta, perhe tai liian pitkä kotimatka. Loput olivat tyytyväisiä opiskelijatapahtumiin ja opiskelijaelämäänsä. Myös ei-aktiiviset ja ei-kiinnostuneet olivat tyytyväisiä opiskelijaelämäänsä ja opiskelijatapahtumiin (ks Opiskelija 6). Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että tapahtumia on tarpeeksi ja ne ovat monipuolisia. Opiskelija seitsemän vastauksesta (ks. alla) herää kuitenkin kysymys siitä, ovatko tapahtumat todella monipuolisia. Ainoastaan yhden opiskelijan mielestä tapahtumia on liian vähän ja niissä käyvät vain samat ihmiset. Toisen opiskelijan mielestä haalaritapahtumia on liian vähän verrattuna Turkuun tai Vaasaan.

(Opiskelija 6;) Jag är nöjd med mitt studieliv, trots att jag inte deltar i några studieevenemang.

(Olen tyytyväinen opiskelijaelämäni, vaikka en osallistu mihinkään opiskelijatapahtumiin.)

(Opiskelija 7;) Utnyttjar dem (studieevenemangen) inte så mycket, då jag inte dricker alkohol.

(En hyödynnä niitä (opiskelijatapahtumia) niin paljon, kun en juo alkoholia.)

Ainoastaan kahdessa vastauksessa tuli esiin opiskeluun liittyvät tapahtumat. Toinen arvosti säännöllisiä minglausiltoja opettajien ja opiskelijoiden välillä. Toisessa puhuttiin, että niissä on aina tosi vähän osallistujia. Oletan siis, että suurin osa, joka puhuu opiskelijatapahtumista viittaa opiskelijabileiden kaltaisiin tapahtumiin.

Pyrkiminen

Suurin osa KLU-opiskelijoista pyrkivät oppimaan ja tekemään aina parhaansa, poikkeuksena tilanteet, kun aika ei riitä. Jopa seitsemän yritteliäistä opiskelijaa kertoi ajan puutteen takia välillä joutuvan menemään sieltä, mistä aita on matalin. Opiskelijat nauttivat, kun opetus tarjoaa syvyyttä ja puhuivat jopa rakastavansa haasteita. Haasteita oli useimmiten riittävästi tarjolla ja useampi koki, että “man blir utmanad på många bra sätt” eli että kursseilla haastetaan monella hyvällä tavalla. Ainoastaan yksi opiskelija kertoi välttävänsä haasteita ja tavoitteenaan vain päästä kursseista läpi. Lisäksi yksi opiskelija arveli tämän saattavan tulla seuraavana vuonna ja kaksi opiskelijaa pyrki hyvin arvosanoihin, mutta ei niinkään välittänyt oppimisesta. Opiskelija viiden vastauksesta voi päätellä, että hän välittää enemmän hyvistä arvosanoista kuin oppimisesta.

(Opiskelija 7;) Jag studerar för att nå inre kunskap och njuter då undervisningen erbjuder djup. Jag presterar då också väl avseende kursmålen, men det kommer som en bonus för det egna intresset.

(Opiskelen saavuttaakseeni sisäisen tiedon ja nautin opetuksesta, kun se tarjoaa syvyyttä. Suoriuduinkin silloin myös hyvin kurssin tavoitteisiin nähden, mutta se tulee bonuksena omasta kiinnostuksesta.)

(Opiskelija 5;) Har fått bara bra vitsord men har nog läst väldigt lite kurslitteratur t.ex., för tiden inte har räckt till och då prioriterar man det som märks om det blir ogjort.

(Olen saanut hyviä arvosanoja, mutta olen kyllä lukenut erittäin vähän kurssikirjallisuutta esim. koska aika ei ole riittänyt, ja silloin priorisoin sitä mikä huomataan, jos se jää tekemättömäksi.)

Näiden kahden opiskelijan lisäksi kolme muuta mainitsi aina pyrkivänsä hyvin arvosanoihin. Hyvän arvosanan saaminen oli joillekin jopa välttämätöntä, ja aiheutti stressiä, jos ei onnistu (ks. opiskelija 8). Liian kovat tavoitteet tuli esiin jo psyykkisen jaksamisen yhteydessä. Monet ovat huolestuneita siitä, että luokanopettajaopiskelijat asettavat jopa liian korkeita tavoitteita.

(Opiskelija 8;) Jag strävar alltid efter 5or och det orsakar mig stress och ångest ifall jag inte lyckas.

(Pyrin aina saamaan 5: osia ja se aiheuttaa minulle stressiä ja ahdistusta jos en onnistu.)

(Opiskelija 13;) Ibland känns det som många tar sina studier för seriöst och har för höga mål (inklusive jag). Men jag hoppas att alla känner till sina gränser.

(Välillä tuntuu, että monet ottavat opintonsa liian tosissaan ja että heillä on liian korkeat tavoitteet (mukaan lukien minä). Mutta toivon, että kaikki tuntevat omat rajansa.)

Onnistumisia opinnoissa koettiin paljon. Töiden palauttaminen, opetusharjoittelu ja hyvät arvosanat toivat onnistumisen kokemuksia. Motivaation puutetta koettiin esimerkiksi, jos tehtävillä on epäselvä tavoite tai opintoja oli liian vähän, mutta valmistuminen luokanopettajaksi näytti toimivan motivaationa, ja opintoja haluttiin jopa nopeuttaa valmistuakseen aikaisemmin. Toisaalta, myös opiskelijastatuksesta haluttiin nauttia (Opiskelija 5).

(Opiskelija 5;) Jag tycker man kan sträva efter olika saker. En del på klasslärarlinjen vill bara få behörighet så fort som möjligt. Jag njuter av min studerandestatus och fast det för ekonomin skulle vara skönt att bli färdig fort så har jag mentalt inte bråttom.

(Minun mielestäni voi pyrkiä eri asioihin. Osa luokanopettajakoulutuksesta haluaa vain saada pätevyyden mahdollisimman nopeasti. Minä nautin opiskelijastatuksestani ja vaikka talouden kannalta olisi helpottavaa valmistua mahdollisimman pian, ei minulla ole henkisesti kiire.)

Neljä opiskelija mainitsi ongelmia pysyä toivomassaan opiskelutahdissa. Syinä oli esimerkiksi liian nopea tahti ja itsestään riippumattomat syyt. Opiskelija 7 mainitsi opintojen huonon saatavuuden hidastavan opintojaan. Loput etenivät opinnoissaan haluamallaan aikataululla.

(Opiskelija 7;)...hittar inte tillräckligt mycket information om studier utanför de pedagogiska grund- och ämnesstudierna.

(...en löydä tarpeeksi informaatiota opinnoista kasvatustieteellisen perus- ja aineopintojen ulkopuolella.)

6.4 Yhteenveto tuloksista

Hyvinvointi edellytykset

Hyvinvoinnin edellytyksistä omistamisen ulottuvuus oli hyvin positiivinen. Opettajiin oltiin erittäin tyytyväisiä, ja heitä pidettiin pätevinä ja motivoituneina. Opetus oli suurimmaksi osaksi toimivaa, riittävää ja laadukasta. Oppimisympäristöjä pidettiin monipuolisina ja kehittyneinä, lukuun ottamatta oppimiskeskus Auroraa, jota pidettiin epämotivoivana ja jossa oli osan mielestä huono sisäilma.

Edellytyksistä oleminen oli positiivinen opiskelijoiden kokeman arvostuksen ja oppilaitoksen selvästi määrittelemien tavoitteiden kautta. Suurin osa koki, että muut opiskelijat ja opettajat arvostavat heitä. Psykkisen terveyden ja opiskelun yhteys oli vaihtelevaa. Opiskelu koettiin välillä stressaavaksi ja välillä psyykkistä terveyttä heikentäväksi. Suurin osa oli kuitenkin sitä mieltä, ettei opiskelu heikennä psyykkistä terveyttä pidemmällä aikavälillä.

KLU:n opiskelijat kokevat yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, eli he liittyvät hyvin. Ryhmähenkeä keuhuttiin, mutta myös koko koulutusohjelman välillä. Monikulttuurisuutta tuetaan ja arvostetaan koulutuksessa, ja suurin osa kokee, että voi vapaasti ilmaista itseään ja omia mielipiteitään. Monet kuitenkin kokivat, etteivät aina halua ilmaista mielipiteitään, esimerkiksi luennoilla tai isoissa ryhmissä.

Hyvinvointi kokemukset

Tunteista puhuttiin vain niistä kysyttäessä. KLU-opiskelijat kokivat positiivisia tunteita opinnoissaan. Opiskelua pidettiin hauskana ja opinnoista nautittiin. Tuki henkiseen hyvinvointiin ei ollut selvää. 7 opiskelijaa tiesi mistä hakea apua, 6 ei tiennyt ja 7 arveli löytävänsä tiedon tarvittaessa.

Ajattelun kehittämistä ja ajattelutapojen haastamista pidettiin tärkeänä. Tunne siitä, onko opinnoissa tarpeeksi aikaa ajatteluun ja pohdintaan oli jakautunutta. Lähes yhtä monta oli sitä mieltä, että on, kuin ei ole. Heistä, jotka mainitsivat, että on aikaa tai on joskus aikaa puolet selvästi pohtivat asioita itse, eikä niin, että opintojen puolesta siihen annettaisiin aikaa. Suurin osa oli tyytyväisiä luokanopettajaopintoihinsa ja neljä jopa mainitsi odotusten koulutuksesta ylittyneen. Seitsemällä odotukset koulutuksesta eivät olleet tai eivät olleet täysin kohdanneet. Suurin syy odotusten täyttymättömyydelle oli käytännön puute opinnoissa.

Hyvinvointi toimintatavat

Hyvinvoinnin toimintatavoissa toimimisessa keskeisin löydös oli monen mielestä riittämätön aika, jotta flown tunne voidaan saavuttaa. Tämäkin jakoi mielipiteitä, sillä moni oli myös sitä mieltä, että opinnoissa on tarpeeksi aikaa, jotta flown tunne voidaan saavuttaa. Opiskelijatapahtumia pidettiin monipuolisina ja riittävinä. Kaikki olivat tyytyväisiä opiskelijaelämäänsä, vaikka monet mainitsivat, ettei käy opiskelijatapahtumissa tai ne eivät kiinnosta niin paljon.

KLU-opiskelijat pyrkivät hyvin tavoitteita kohti. Lähes kaikki pyrkivät aina oppimaan ja tekemään parhaansa. Osa oli jopa huolestuneita, että luokanopettajaopiskelijat asettavat itselleen liian korkeita tavoitteita. Oppimisesta ja parhaansa tekemisestä monet jouduivat tinkimään silloin kun aika ei riitä. Onnistumisia opinnoissa koettiin paljon. Onnistumisen kokemuksia tuottivat esimerkiksi töiden palauttaminen, hyvät arvosanat ja opetusharjoittelu. Muutamalla opiskelijalla oli ongelmia pysyä toivomassaan opiskeluaikataulussa, mutta pääosin opinnot etenivät toivotun aikataulun mukaan.

7 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yksiselitteistä. Määrällisessä tutkimuksessa puhutaan yleensä validiteetista (onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä piti) ja reliabiliteetista (tutkimuksen toistettavuus), mutta laadullisessa tutkimuksessa ei näitä termejä tulisi käyttää. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan luotettavuuden lisäksi esimerkiksi tutkimuksen vastaavuudesta, uskottavuudesta ja siirrettävyydestä. Termien määrittely ja käyttö riippuu lähteestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160-162.) Laadulliseen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan kuitenkin ajatella perustuvan tutkimukseen kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163; Eskola & Suoranta, 2008; Hirsjärvi ym. 2009, 232) Tutkimukseni on toteutettu huolellisesti, ja sen kaikki kohdat ovat raportoitu yksityiskohtaisesti. Huolellisuus, rehellisyys ja tarkkaavaisuus koko tutkimusprosessissa ja sen raportoinnissa, on keskeistä hyvälle tieteelliselle käytännölle (TENK, 2012). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen uskottavuus tulee siitä, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Lisäksi he huomauttavat, että tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kulkevat käsi kädessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150-182.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK on jakanut ihmistieteiden eettiset periaatteet kolmeen kokonaisuuteen: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, yksityisyys ja tietosuoja sekä vahingon välttäminen (TENK, 2019). Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisella tarkoitetaan tutkimuksen vapaaehtoisuutta (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 414). Tutkimukseeni osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Kyselylomakkeessani kysymyksiin vastaaminen oli merkitty pakolliseksi, jotta väittämiin ei unohdettaisi vastata. Mikä tahansa kirjainmerkki tai väli-merkki riittää kuitenkin kysymyksen ohittamisessa, joten kysymyksiin saattoi halutesaan olla vastaamatta. Taustatiedoista ainoastaan opiskeluvuosi oli merkitty pakolliseksi kysymykseksi. Yksityisyyttä ja tietosuojaa suojellaan tavalla, jolla tunnistetiedot käsitellään ja merkitään tutkimusjulkaisuun (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 414). Tutkimuksessani keräsin osallistujilta sähköpostin tai puhelinnumeron, jos he halusivat osallistua leffalippujen arvontaan. Yhteystietoja käytettiin vain palkinnon arvontaan, eikä niitä yhdistetty vastauksiin. Yhteystiedot poistettiin heti arvonnin jälkeen, jotta tutkimus pysyisi anonymisena. Aineistositaateissani olen numeroinut vastaajat. Sukupuolen ja iän olen jättänyt pois tutkittavien yksityisyyden suojelemiseksi. Tällä pyrin myös TENK:in

kolmanteen periaatteeseen, joka on vahingon välttäminen. TENK:in (2019) mukaan tutkittavia kunnioittavalla kirjoitustavalla tutkimusjulkaisussa voidaan vähentää henkisiä ja sosiaalisia haittoja. Tutkimuksessani en näin esitä sitaatteja, joista tutkittava olisi tunnistettavissa, tai se olisi häntä loukkaava.

Kysely lähetettiin sähköpostin kautta kaikille KLU:hun sisään otetuille opiskelijoille. Lisäksi vastaamisesta muistutettiin suljetun Facebook ryhmän kautta. Internetkyselyn etuna on sen anonymiteetti ja täysi vapaaehtoisuus, mutta haittapuolena se, ettei kyselyssä ollut mahdollista saada käyttöön minkäänlaista sähköistä tunnistautumista, joten minulla ei ole takeita, että kaikki vastaajat olivat KLU:n opiskelijoita.

Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni mahdollisimman objektiivisesti. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että täyttä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja tutkijan arvot vaikuttavat siihen, miten ilmiö ymmärretään. (Hirsjärvi ym., 2009,161). Tutkimuksen luotettavuutta halusin parantaa sillä, että luokittelen aineiston alkuperäisellä kielellä. Ilmaisujen pelkistäminen ja yhteenveto tehtiin suomeksi, mutta aineistositaatit on esitetty ensin ruotsiksi, jotta tutkimukseni lukija voi tehdä oman tulkinnan sitaateista.

8 Pohdintaa

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millainen KLU-opiskelijoiden opiskeluaikainen hyvinvointi on SWBM-mallin hyvinvointiulottuvuuksien kautta. Tuloksena voin todeta, että tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat voivat enimmäkseen erittäin hyvin. Omistamisen, Liittymisen, Tuntemisen ja Pyrkimisen ulottuvuus olivat suurimmaksi osaksi hyvin positiivisia. Opetukseen, opettajiin ja oppimisympäristöihin oltiin tyytyväisiä. Opiskelijat kokivat arvostusta muilta opettajilta ja opiskelijoilta ja kokivat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Pääosin opinnoissa koettiin positiivisia tunteita ja opinnoissa pyrittiin tavoitteita kohti. Oleminen, Ajatteleminen ja Toimiminen olivat heikoimmat hyvinvoinnin ulottuvuudet, mutta nekin olivat enemmän positiivisia kuin negatiivisia. Suurimmat ongelmat näissä olivat stressi ja riittämätön aika.

Riittävän ajan tunteen kokeminen oli hyvin jakautunutta. Vertailin vastauksia vuosikurssien välillä, eikä siinä ollut mitään yhteyttä. Näin ollen päättelen, että riittävän ajan tunteen kokeminen on hyvin yksilöllistä, riippuen siitä, kuinka paljon haluaa paneutua. Riittämätön aika ja stressi saattaa johtua paljon myös opiskelun ulkopuolisesta elämästä. Useampi mainitsikin, koetun stressin johtuvan opiskelun ulkopuolisesta elämästä. Monet joutuvat käymään töissä, jotta voivat opiskella. Lisäksi esimerkiksi perhe-elämä tai harrastukset voivat viedä aikaa opiskelulta. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) julkaisi heinäkuussa 2019 kannanoton, jossa he kirjoittivat, että opiskelijoillakin pitäisi olla mahdollisuus lepoon (SYL, 2019). SYL:in mukaan opiskelijoiden mielenterveyden ongelmat ”ei yllätä”, sillä koko kesäkin pitää painaa töitä, jotta olisi rahaa elämiseen. Stressi ei välttämättä kuitenkaan ole negatiivista ja pieni määrä stressiä voi olla hyvä asia (Lounasmaa ym., 2004, 169). Kohtuuton stressi voi kuitenkin olla haitaksi terveydelle ja jatkotutkimuksissa voitaisiinkin perehtyä tarkemmin KLU-opiskelijoiden stressiä aiheuttaviin tekijöihin, sekä millaisia muutoksia stressin lievittämiseksi pitäisi tehdä.

KLU-opiskelijoiden opettaja-opiskelija -suhde oli paljon syvempi kuin oman yliopisto-opiskelija kokemukseni mukaan. Tutkimuksessani ilmeni, että usean opiskelijan mielestä opettajat ovat aidosti kiinnostuneita heistä ja usealla kurssilla opettajat ovat tienneet kaikkien opiskelijoiden nimet. Suomenkielisissä luokanopettajaopinnoissani en koe, että yksikään opettaja olisi edes yrittänyt opetella opiskelijoiden nimiä. Olen käynyt yhden ainedidaktisen kurssin ruotsinkielisellä puolella ja siellä oli mielestäni aivan erilainen

tunnelma. Suureksi osaksi tämä saattaa johtua siitä, että KLU:hun otetaan vuosittain 40 opiskelijaa, kun taas suomenkieliselle puolelle 120. Vuosittain suomenkieliselle puolelle otetaan siis yhtä monta opiskelijaa, kuin KLU:ssa oli yhteensä tutkimuksen ajankohdalla. En usko, että erot johtuvat täysin vain tästä, sillä oman kokemukseni mukaan, edes meidän ryhmän ”henkilökohtainen opettajatuutori” ei kiinnostunut opettelemaan meidän nimiämme.

Teorialähtöisen sisällönanalyysi ei tuota mitään uutta teoriaa. Tutkimuksessani se kuitenkin tuotti uutta tietoa, sillä KLU:ta ja sen opiskelijoita ei olla aikaisemmin tutkittu. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teorian perusteella luodaan kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110-111). Helposti voi käydä niin, että kategorioihin kuulumaton aineisto sivuutetaan tai tungetaan väkisin johonkin kategoriiaan. Ulottuvuuksien välillä ei ole selkeää rajaa ja osittain ulottuvuudet menevät päällekkäin. Mielestäni aineisto sijoittui kuitenkin hyvin ulottuvuuksiin. Tätä saattoi auttaa se, että jo väittämät oli muotoiltu teorian pohjalta, sekä se, että kyseessä oli verkkokysely. Tässä kohtaa verkkokyselyn etuna oli se, että vastaukset olivat tiiviitä ja keskittyivät asiaan, eikä niin sanottua turhaa tekstiä tullut. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten SWBM-mallin ulottuvuudet ilmenisivät opiskelijoiden vapaassa puheessa omasta hyvinvoinnistaan.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä käytin SWBM-mallia. Soutterin ym. (2014) luoma malli on kuitenkin vain yksi hyvinvointimalli muiden mallien joukossa, joten tulokset olisivat saattaneet olla hyvin erilaisia eri hyvinvointimallin pohjalta. Hyvinvointiin vaikuttavat tekijät saattavat olla hyvin erilaisia Suomessa kuin Uudessa-Seelannissa, jossa Soutterin ym. (2014) hyvinvointimalli on kehitetty. Malli on julkaistu vuonna 2014, ja sen pohjalla on 2011 toteutettu kirjallisuuskatsaus, joten se pohjautuu jo jonkin verran vanhentuneeseen tietoon. Vuoden 2011 jälkeen yhteiskunnassa on tapahtunut suuria muutoksia. Opiskeluympäristöissä Soutter ym. (2014) korostaa fyysisen oppilaitoksen merkitystä, eikä digitaalisia oppimisympäristöjä ole otettu huomioon lainkaan. Vuonna 2016 Helsingin yliopistossa toteutetussa Iso pyörä -uudistuksessa yhtenä pääpainona oli kuitenkin digitaalisten oppimisympäristöjen luominen ja niiden tukeminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 17). SWBM-malli vaikuttaa kuitenkin edelleen pätevältä, sillä esimerkiksi Zulfiqar ym. ovat hyödyntäneet kyseistä mallia, kun ovat luoneet kouluhyvinvointimallin Pakistaniin vuonna 2019 (Zulfiqar ym., 2019).

Aineiston kerääminen laadullisella asennetutkimuksella osoittautui mielekkääksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä aineistostani näkyi selvästi argumentaation retorinen luonne. Useimmat vastaukset sisälsivät kannanottoja sekä väittämän puolesta että vastaan. Näitä asenteita olisi ollut mahdoton sijoittaa Likert-tyyppiselle asteikolle. Kvantitatiivisella aineistonkeruumenetelmällä olisin menettänyt runsaasti mielenkiintoista tietoa. Vesalan ja Rantasen mukaan kiistanalaiset väitteet tuottavat arvottamista ja virittävät niihin liittyvää kommentointia (Vesala & Rantanen, 2007, 32-33). Huomasin tämän aineistostani, sillä väitteet, jotka sisälsivät selkeän kannanoton, tuottivat enemmän kommentointia.

Verkkokyselyn etuna oli syvälliset vastaukset vaikeista ja henkilökohtaisista asioista hyvinvointiin liittyen. Olen aika varma, etten olisi saanut yhtä rehellisiä vastauksia kasvotaisella haastattelulla. Kyselytutkimusten heikkoutena pidetään esimerkiksi sitä, ettei voida olla varmoja, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen tai miten rehellisiä he ovat (Hirsjärvi ym., 2009, 195). Koska kyselyni sisälsi ainoastaan avoimia kysymyksiä, oli vakavuus ja rehellisyys paremmin nähtävissä vastauksissa kuin rastiruu-tuun -tutkimuksessa. Pelko siitä, että vastaukset jäisivät liian lyhyiksi, osoittautui turhaksi. Pientä vastausväsymystä oli kuitenkin huomattavissa kyselyn loppupäässä. Lau-seväittämät esitettiin tutkimuksessa vakioidussa järjestyksessä. Satunnainen järjestys olisi saattanut tuottaa enemmän tietoa loppupään kysymyksistä. Kyselyn loppuun saat-taneita oli 1/3 kaikista sisään otetuista opiskelijoista, mihin olin itse tyytyväinen, ottaen huomioon kyselyn rankkuuden. Kyselyyni vastanneet ovat kuitenkin todennäköisesti vastanneet sen vuoksi, että heillä on jotain sanottavaa. Näin ollen tällaiseen kyselyyn vastaajat saattavat edustaa ääripäitä. Ääripääilmiö oli havaittavissa ainakin osassa vas-tauksista. Opiskelijat olivat joko erittäin tyytyväisiä ja iloisia kaikesta tai heillä oli pal-jon valitettavaa. Ääripääilmiö oli havaittavissa ainakin osassa vastauksista, mikä hei-kentää tulosten yleistettävyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei kuitenkaan ole yleistettävyys, vaan jotain il-miötä tai tapahtumaa pyritään ymmärtämään tai kuvaamaan (Tuomi & Sarajärvi, 98). Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat edelleen, että laadullisessa tutkimuksessa on tär-keää, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta asi-asta. Tutkimuksessani tutkittavat olivat ehdottomasti aiheen asiantuntijoita, joten olen

saanut laadukkaan pienen katsauksen opiskelijoiden hyvinvoinnista KLU:ssa. Olen tässä tutkimuksessani mielestäni onnistunut kuvaamaan tutkimukseeni osallistuneiden KLU-opiskelijoiden hyvinvointia. Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että tulokset olisivat saattaneet olla hyvin erilaisia, jos suurempi osa olisi osallistunut tutkimukseen, tai jos tutkimus olisi toteutettu eri tavalla.

Tietoa tästä tutkimuksesta voisi hyödyntää koulutuksen kehittämisessä. Esimerkiksi stressin lievittämiseksi voitaisiin kehittää vaihtoehtoisia tapoja suorittaa kursseja, tai psyykkisen hyvinvoinnin tukea voitaisiin kehittää niin, että se olisi helpommin saatavilla opiskelijoille. Kuten yllä olen kirjoittanut, tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi tyytyväisiä koulutukseen ja voivat hyvin. Jatkotutkimuksissa voitaisiinkin selvittää, mitkä ovat tärkeimmät tekijät, jotka vaikuttavat tähän. Näin muut korkeakoulut, joissa opiskelijat eivät ole yhtä tyytyväisiä, eivätkä voi yhtä hyvin, voisi hyödyntää KLU:ssa hyviksi todettuja toimintatapoja.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: Inprint
- Allardt, E. (1989) *An Updated Indicator System: Having, Loving, Being*. Working papers 48, Department of Sociology, University of Helsinki.
- Ahrio, L. (2012). *Moderinin yliopisto-opiskelun toimintakertomus*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Andersson, L. (2019). Helsingin Sanomat. *Opetusministeri Li Andersson HS:n mielipidesivulla: Opiskelija ja oppilashuollon rahoitusta lisätään*. Luettu 11.7.2019. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006169159.html>
- Eriksson, M & Lindström, B. (2008). *A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter*. Health Promotion International 23(2), 190-9
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- EVL. (2018). Suomen evankelisluterilainen kirkko. *Seurakuntavaalit: 2018 Vahvistettu äänestysprosentti on 14,4*. Luettu 4.4.2019. <https://evl.fi/uutishuone/tiedotearkisto/-/items/item/24301/Seurakuntavaalit+2018-Vahvistettu+aanestysprosentti+on+14-4>
- Fagerholm, M. (2019). *Helsingfors Universitet: "Klasslärarutbildningen är här för att stanna"* Läraren. Luettu 3.7.2019. <https://www.fsl.fi/lararen/4716-helsingfors-universitet-klasslararutbildningen-ar-har-for-att-stanna>
- Helsingfors Universitet (2019). *Studieinriktningar*. Luettu 14.5.2019. <https://www.helsinki.fi/sv/ohjelmat/kandidat/kandidatprogrammet-och-magisterprogrammet-i-pedagogik/studier/studieinriktningar#section-40465>
- Helsingin yliopisto A. (2019). *Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS)*. Luettu 26.8.2019. <https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/henkilokohtainen-opintosuunnitelma-hops>
- Helsingin yliopisto B. (2019). *Tutkinnon rakenne ja laajuus*. Luettu 26.8.2019. <https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/tutkinnon-rakenne-ja-laajuus>

- Helsingin yliopiston sopimus 2017-2020 (2018). *Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Helsingin yliopiston välinen sopimus vuosille 2017 - 2020*.
<https://minedu.fi/documents/1410845/9263116/Helsingin%20yliopisto,%20sopimustavoitteiden%202017-2020%20toteutuminen%202018/756717ac-2136-4f33-8662-c51041ed26bd>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Honkinen, P-L. (2009). *Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset*. Turun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, kansanterveystiede. Akateeminen väitöskirja.
- Huttunen, J. (2018). *Mitä terveys on?* Lääkärikirja Duodecim.
https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00903
- HYV (2019). *Hyvinvointikysely Helsingin yliopiston opiskelijoille*. Luettu 12.3.2019.
 Saatavissa 31.3.2019 asti:
https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/96160/lomake.html?fbclid=IwAR0ZO6rGsg5ujHAZadPQube3lZDqOYqbBhPS1suiP6Di7pAkOZl2NLRt_kY
- Kemppi, H. & Tuure, H. (2018). *Valtion nuorisoneuvoston kirje hyvinvoinnin ja terveyden ministeriryhmälle*. <https://tietoanuorista.fi/valtion-nuorisoneuvoston-kirje-hyvinvoinnin-ja-terveyden-ministeriryhmalle/>
- Kielitoimiston sanakirja. (2018). *“pyrkii”*. Luettu 21.8.2019.
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. (2017). Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education Transitions: Theory and research. EARLI book series 17 “New Perspectives on Learning and Instruction”* (pp. 113-134). London: Routledge - Taylor & Francis group.
- Korhonen, V. & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (Eds.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat – Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 131-153). Tampere: Tampere University Press.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). *Well-being in schools: a conceptual model*. Health promotion international 17, 79-87.

Kristjansson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105.

Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2016). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 48.
http://www.yths.fi/filebank/4237-KOTT_2016_korjattu_final_0217.pdf

Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisessa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Lounasmaa, J., Tuori, M., Kunttu, K. & Huttunen, T. (2004). Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000-aineistosta*. Helsinki: Edita Prima Oy

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistossa*.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Opintopolun opiskelijavalintarekisteri, 2019. *Helsingin yliopistoon hakeneet, hyväksytyt ja valintakokeisiin osallistuneet kevään 2019 yhteishaussa*.
https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/10072019_hy_kandiohjelmien_hakeneet_ja_hyvaksytyt_hakukohteittain_2019.pdf

Opiskeluterveydenhuoltolaki 695/2019. Annettu Helsingissä 17.5.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190695>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Orjasniemi, T. (2008). Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Hops ja sosiaalityön ohjaaminen. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus

Otus. (2019). *Hanke: opiskelijabarometri*. Luettu 10.5.2019.
<https://www.otus.fi/hanke/opiskelijabarometri/>

- Parrott, L. (2002). Complexity and the limits of ecological engineering. *American Society of Agricultural Engineers*, 45(5), 1697–1702.
- Penttilä, M., Lairio, M. & Penttinen L. (2007). Yliopisto-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Pietilä, A.M. (2010). (Toim.) *Terveysten edistäminen. Teorioista toimintaan*. WSOYpro, Helsinki.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. In M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (Eds.), *Osallistava korkeakoulutus* (pp. 17-46). Tampere: Tampere University Press.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & j. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413– 426)
- Roeser, R., & Galloway, M.G. (2002). Studying motivation to learn in early adolescence: A holistic perspective. Teoksessa T. Urdan & F. Pajares. (toim.) *Academic motivation of adolescents: Adolescence and education* (Vol. II) (s. 331– 372). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ryff, C. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing*. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6), 1069–1081.
- Schoultz, V. (2016). *Startskottet gick för nya lärarutbildningen*. Helsingfors Universitet. Luettu 3.7.2019. <https://www.helsinki.fi/sv/aktuellt/undervisning-studier-vid-universitetet/startskottet-gick-for-nya-lararutbildningen>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon and Schuster.
- Sourander, A. & Övergaard, L. (2015). *HU startar egen klasslärarutbildning*. Vasabladet. Luettu 3.7.2019. <https://www.vasabladet.fi/Artikel/Visa/78566>

- Soutter, A., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). *How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization*. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 594–631.
- Soutter, A.K., O'Steen, B. & Gilmore, A. (2014). *The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators*. *International Journal of Adolescence and Youth* 19 (4), 496–520.
- SYL. (2019). Suomen ylioppilaskuntien liitto. *Miksei opiskelijoilla ole oikeutta lepoon ja lomaan?* Luettu 10.7.2019. <https://syl.fi/miksei-opiskelijoilla-ole-oikeutta-lepoon-ja-lomaan/>
- TENK. (2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Ihmistieteisiin luettavien alojen eettiset periaatteet*. Luettu 5.8.2019. <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>
- TENK. (2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK, 2013.
- THL (2019). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Keskeisiä käsitteitä*. Luettu 3.7.2019. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R. Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010) The experiences of research-based approach of teacher education: Suggestions for the future policies. *European Journal of Education*. 45(2), 339-352.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi
- Vesala, K. M., & Rantanen, T. (2007). Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. M. Vesala, T. Rantanen (toim.), *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. (s. 11 – 62). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Vieno, A. & Villa, T. (2017). *Opiskelijoiden hyvinvointitutkimukset*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79300/OTUS-raportti%20JULKAISTAVA.pdf>

Väisänen, S. (2019). *Student teachers' study well-being in teacher education. How is it constructed and regulated during studies.* (Akateeminen väitöskirja, University of Eastern Finland Joensuu).

YTHS. (2019). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016.* Luettu 22.2.2019.
<http://www.yths.fi/kott2016>

Zulfiqar, A., Syed, F. & Latif, F. (2019). *Developing a student well-being model for schools in Pakistan.* Improving Schools
2019, Vol. 22 (1) 86–108

Liitteet

LIITE 1

1. Lärarna på Universitetet är inte kompetenta. De är inte intresserade av att undervisa utan fokuserar på att forska.

(Yliopiston opettajat eivät ole päteviä. Heitä ei kiinnosta opettaminen ja keskittyvät vain tutkimiseen.)

2. Studie- och lärmiljön (fysiska, psykiska och sociala) motsvarar mina behov, och den är säker och av hög kvalitet.

(Opiskeluympäristö (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen) on laadukas, turvallinen, ja se vastaa tarpeitani.)

3. Jag upplever att jag får *tillräckligt* högklassig undervisning.

(Koen saavani *riittävästi* laadukasta opetusta.)

4. Lärare och andra studerande uppskattar mig.

(Muut opiskelijat ja opettajat arvostavat minua.)

5. Studierna påverkar min psykiska hälsa negativt. Jag känner mig ständigt trött och stressad.

(Opiskelu vaikuttaa psyykkiseen terveyteen negatiivisesti. Koen olevani jatkuvasti väsynyt ja stressaantunut.)

6. Det är klart för mig vad man strävar efter med studierna, och vilken roll studerande på Universitetet har.

(Minulle on selvää mihin opinnoilla pyritään, ja mikä opiskelijan rooli yliopistossa on.)

7. Jag känner att jag tillhör en grupp (studiekompisar, klassen, ämnesförening).

(Koen kuuluvani joukkoon (opiskelukaverit, opiskeluryhmä, ainejärjestö).)

8. Mångfald och multikulturalitet stöds och uppskattas. Jag upplever, att jag fritt får uttrycka mig själv och mina åsikter (t.ex. min tro, mina värderingar och min ideologi).

(Monikulttuurisuutta tuetaan ja arvostetaan. Koen, että saan vapaasti ilmaista itseäni ja mielipiteitäni (esim. ideologioitani, arvojeni ja uskojani.))

9. Jag upplever positiva känslor i mina studier.

(Koen positiivisia tunteita opinnoissani.)

10. Jag vet var jag kan söka hjälp för mitt psykiska välmående om jag behöver det (t.ex. studiepsykolog, studiepräst).

(Tiedän mistä haen apua henkiseen hyvinvointiini (esim. opintopsykologi, yliopistopappi) jos tarvitsen sitä.)

11. Klasslärarstudierna har inte motsvarat mina förväntningar.

(Luokanopettajaopinnot eivät ole vastanneet odotuksiani.)

12. I studierna finns det utrymme och tid för att tänka . Under och efter seminarier och föreläsningar funderar jag på frågor som: “varför?”, “hur annars?” och “än sen?”

(Opinnoissa on aikaa pohtia. Mietin ryhmätunneilla ja luennoilla ja niiden jälkeen kysymyksiä kuten : “miksi”, “kuinka muuten” ja “mitä sitten”.)

13. Tillräckligt med tid ges för att genomföra studierna, och jag har möjligheten att uppleva känslan av flow.

(Opintojen suorittamiseen annetaan riittävästi aikaa, ja minulla on mahdollisuus kokea flown tunne.)

14. Jag är nöjd med mitt studieliv. Det finns tillräckligt med studieevenemang och det är mångsidigt och trevligt

(Olen tyytyväinen opiskelijaelämäni. Opiskelijatapahtumia on riittävästi, ja se on mukavaa ja monipuolista.)

15. När jag studerar försöker jag undvika utmaningar. Mitt mål är främst att bli godkänd i kurserna.

(Opiskellessa yritän välttää haasteita ja tavoitteeni on lähinnä päästä läpi kursseista)

16. Jag upplever att jag lyckas i mina studier och att studierna framskrider i önskad takt.

(Koen onnistumisen kokemuksia opinnoissani, ja edistyn toivomani aikataulun mukaan.)

LIITE 2

Soutterin ym. (2014) hyvinvointi-indikaattorien tiivistäminen

Having

1. Opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja työskentelevät tarkoituksenmukaisesti ja innostavasti
2. Opiskelija- ja opettaja käyttöön on saatavilla laadukkaita tietolähteitä (informational resources)- pääsy tietokoneelle, s. 504
3. Fyysinen oppilaitos on laadukas ja turvallinen
4. Rakennukset ovat (accessible)helposti saatavilla ja täyttävät opiskelijoiden sosio-emotionaaliset ja kulttuuriset tarpeet
5. Koululle varattu rahoitus riittää vastaamaan opetustarpeisiin ja (tarjoamaan laajemmat oppimismahdollisuudet, kuten opetussuunnitelmat, urheilullinen, kulttuurinen, taiteellisia tapahtumia) -ei Yliopistossa, mutta palvelut (s.504) kuten hammashoito, neuvonta, yo-pappi..

→

1. Opettajat ovat korkeasti koulutettuja, ja työskentelevät tarkoituksenmukaisesti ja innostavasti. Opettajat ovat tutkijoita, eikä heitä kiinnosta opettaminen
- 3-4 Opiskeluympäristö (fyysinen psyykinen sosiaalinen) on laadukas, turvallinen, ja se vastaa tarpeitani
- 2+5 Koen saavani **riittävästi** laadukasta opetusta.

Being

1. Odotukset opiskelijoiden käyttäytymisestä ja vastuusta ovat selkeästi määriteltyjä<- (s.505) kokee olevansa arvostettu, students feel “known for whom they are” ja kokee että muut ottavat heidät vakavasti.
2. Mahdollisuuksia päästä arvostettuihin rooleihin, tai ottaa rooleja
3. Opiskelijoita kannustetaan itsenäiseen työskentelyyn, ja tuetaan tätä
4. Opiskelijat ovat psyykkisesti terveitä, ravittuja ja levänneitä.
(YTHS/UniCafe/HOAS/KELA)

->

1. Muut opiskelijat ja opettajat arvostavat minua.
4. Opiskelu vaikuttaa(heikentää) psyykkistä terveyttäni. Koen olevani väsynyt ja stressaantunut.
- 1& 2. Minulle on selkeää mihin opinnoilla pyritään, ja millainen opiskelijan rooli yliopistossa on.

Relating

1. Koen että minulla on oma paikka koulun psyykkisessä ja sosiokulttuurisessa ympäristössä
2. Monikulttuurisuutta tuetaan ja arvostetaan
3. Saan vapaasti ilmaista uskojani ja ideologioitani, ja ne vastaanotetaan kunnioittavasti
4. Opiskelija-opettajan suhteet ovat luonteeltaan kunnioittavia, johdonmukaisia ja tukevat toisiaan kohti koulutuksellisia ja henkilökohtaisia tavoitteita (oma ped. käyttöteoria).
5. Opiskelijat osallistuvat päivittäin oppimiskokemuksiin, jotka ylittävät kurinpidon,

sukupolvien, kulttuurien tai ideologisten rajojen osalta, ja jotka edellyttävät, että opiskelijat laajentavat itsensä välittömien ja mukavasti tuttujen yhteyksien ulkopuolelle.

→

1&3: Koen että saan vapaasti ilmaista itseäni, ja koen että minulla on paikka koulun yhteisössä (psyykkisessä ja sosisokulttuurisessa kontekstissa).

2&5: Monikulttuurisuutta arvostetaan (. Opiskelijat osallistuvat oppimiskokemuksiin, jotka haastavat heidän kulttuurisia ja ideologisia rajoja-) (tarjoumat kohdillaan)

-onko mahdollisuutta osallisuuteen

Feeling

1. Opiskelijat kokevat positiivisia tunteita
2. Koen että minua tuetaan ja kannustetaan näyttämään kaikkia tunteitani
3. Opetus kehittää opiskelijoille arvostusta elämän myönteisistä asioista ja siitä, miten muut ovat vaikuttaneet heidän oppimiseensa ja kehittymiseen

4. Minulla on mahdollisuus saada henkistä tukea
5. Olosuhteet, jotka vaikeuttavat hyvinvointia, tunnustetaan vaikuttavan opiskelijoiden elämään henkilökohtaisella - ja ihmistenvälisellä tasolla
6. Opiskelijoilla on pääsy resursseihin, tietoon ja tukiryhmiin, jotka tukevat hyvinvointia

→

1. Koen positiivisia tunteita opinnoissani
2. Koen, että opiskelukaverit ja opettajat kannustavat ja tukevat minua. (+arvot toiminnan taustalla)

4&6. Tiedän mistä saan tukea henkiseen hyvinvointiini (esim. opintopsykologi) jos tarvitsen sitä.

Thinking

1. Olen tyytyväinen yliopisto-opiskeluun
2. Opiskelut kehittävät kriittistä ajattelua. Mietin ryhmätunneilla ja luennoilla ja niiden jälkeen kysymyksiä kuten: “Mitä jos”, “kuinka muuten” ja “mitä sitten”.
3. Opiskelijalla on mahdollisuus tehdä tietoon perustuvia päätöksiä, joille opiskelukaverit antavat huomiota.
4. Opinnoissa on yhteistyötä, monialaista tutkimusta ja aikaa miettiä mielekkäästi, rakentavasti, luovasti ja mietiskelevästi.
5. Opiskelijoilla on tilaisuuksia esittää tietonsa, taitonsa ja pätevyytensä erilaisin tavoin

→

1. Olen tyytyväinen yliopisto-opiskeluun
- 2& 4. Opinnoissa on aikaa pohtia, ja miettiä rakentavasti ja luovasti. Mietin ryhmätunneilla ja luennoilla ja niiden jälkeen kysymyksiä kuten: “Mitä jos”, “kuinka muuten” ja “mitä sitten”.
3. (Opinnoissa on yhteistyötä ja monialaista tutkimusta (ja se kehittää ajatteluani))

Functioning

1. Koulussa käytetty aika antaa mahdollisuuksia laajentaa oppimista ja antaa vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää?
2. Opiskelijoilla on mahdollisuus tuntea “a timelessness in their work”
3. Opiskelijat eivät häiriinny tarpeettomasti ja järjestelyt jatkuvat

tarvittaessa (s.509)

4. Opiskelijoille tarjotaan lukuisia ja monipuolisia mahdollisuuksia osallistua kansalaistoimintaan liittyviin aktiviteetteihin, palveluiden oppimiseen, kulttuuritapah-
tumiin liittyvät toimet

→

2 & 3. Opinnoissani minulla on riittävästi aikaa, ja minulla on mahdollisuus kokea
flown tunne.

4. Opiskelijoilla on lukuisia ja monipuolisia mahdollisuuksia osallistua opiskelun oheis-
toimintaan=ovat tyytyväisiä opiskelijaelämäänsä.

Striving

1. koen jatkuvia saavutuksia, ja minulla on koko ajan fokus oppimisprosessin seuraavassa vaiheessa
2. Haasteita pidetään tärkeinä ja väistämättöminä, ja ovat pikemminkin tervetulleita kuin vältettyjä.
3. Opiskelijat suunnittelevat osallistuvansa jatkokoulutukseen
4. Opiskelijat etenevät opinnoissaan tavoiteajassa ja “meet school and national benchmarks”

→

1. Teen asiat (opinnot) helpoimmalla mahdollisella tavalla, ja yritän välttää haasteita.

3 & 1 En aseta tavoitteita oppimiselleni. Kursseilla tavoitteeni on lähinnä päästä läpi kurssista.

1. &4. Koen onnistumisen kokemuksia opinnoissani, (ja edistyn opinnoissani tavoiteajassa.)

Table 1. Well-being descriptors and constructs observed in the economics, sociology, psychology and health professions literature.

	Economics	Sociology	Psychology	Health Professions
Terminology used in relation to well-being	Wealth Happiness Welfare Utility Capabilities and freedoms	Quality of life - descriptive - evaluative Social indicators	Happiness/pleasure Subjective well-being Psychological well-being Life satisfaction Authentic happiness Positive youth development Developmental assets Flow Meaning Rates of depression Mental health Risk behaviours Genetic/birth factors - personality - birth order Relationship types Number of relationships	Health-related quality of life Physical and mental health
Objective indicators	Gross domestic product Inflation rates Employment rates Trade deficit Cost of living index Ecological footprint Level of freedom Capabilities Cost/benefit analysis	Educational qualifications Truancy rates Poverty/crime Youth pregnancy Level of democratic governance Social cohesion Religious involvement		Practitioner report Blood tests Epidemiological data - mortality - morbidity - life expectancy - health status at birth Health insurance data Healthcare costs Number of carers
Subjective indicators	Happiness measures Preferences and decisions under risk and uncertainty Inter-temporal choice Time discounting	Domain-specific life satisfaction (e.g. work) Social trust Attitudes or beliefs about phenomena Perceived neighbourhood quality Distance impacts (e.g. commuting time)	Life satisfaction (cognitive and affective appraisals of specific or global domains of life) Relationship quality Flow Goal orientation	Self-rated health (number of good health days and bad health days) Carer's quality of life Faith in healing

Note: Data for Table 1 were gathered from a review of the terms *well-being*, *happiness*, *life satisfaction*, *quality of life*, *youth*, *adolescence*, *high school*, and *secondary school* from the following databases: Education Research Complete, EconLit, PsychInfo, and Web of Science, as well as the World Database of Happiness (Veenhoven, 2009). A more thorough discussion of the literature review and methodology employed is provided elsewhere (see Soutter et al., 2011).

Source: Adapted from Soutter et al. (2011).